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

Jéssica de Almeida

BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM MEIO À TEIA DA VIDA

Santa Maria, RS
2019

Jéssica de Almeida

BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM MEIO À TEIA DA VIDA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Coorientadora: Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin

Santa Maria, RS
2019

Almeida, Jéssica de
Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida / Jéssica de Almeida.- 2019.
366 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Coorientadora: Leila Adriana Baptaglin
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019

1. Formação Docente 2. História de Vida 3. Narrativa 4. Licenciatura em Música I. Louro-Hettwer, Ana Lúcia de Marques e II. Baptaglin, Leila Adriana III. Titulo.

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.

© 2019
Todos os direitos autorais reservados a Jéssica de Almeida. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: almeidadejessica@gmail.com

Jéssica de Almeida

BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM MEIO À TEIA DA VIDA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 15 de janeiro de 2019:

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)

Delmary Vasconcelos de Abreu, Dra. (UnB)

Maria Cecília de Araújo Torres, Dra. (IPA)

Vivien Kelling Cardonetti, Dra. (UFSM)

AGRADECIMENTOS

A Deus e às boas forças do Universo.
À minha família, em especial, à minha mãe.
À minha família de Roraima, Felipe e Luís.
À minha *pessoa*, Ziliane.
Aos meus amigos e amigas, em especial, à Beatriz.
À minha querida orientadora Ana, que me deu liberdade para trilhar caminhos diferentes dos seus.
Às professoras da banca, mulheres inspiradoras.
Aos meus alunos, que comemoraram cada conquista da pesquisa nesse último ano.
Aos participantes da pesquisa, que aceitaram aventurar-se comigo.
Aos meus colegas de trabalho que me apoiaram e incentivaram.
Aos parceiros de CrossFit, que me deram energia para estudar todos os dias.
Àqueles que, ainda que indiretamente, enviaram boas vibrações.

Obrigada!

Foi nos bailes da vida, ou num bar em troca de pão
Que muita gente boa pôs o pé na profissão
De tocar um instrumento e de cantar
Não importando se quem pagou quis ouvir, foi assim
Cantar era buscar o caminho que vai dar no sol
Tenho comigo as lembranças do que eu era
Para cantar nada era longe, tudo tão bom
'Té a estrada de terra na boléia de caminhão, era sim
Com a roupa encharcada e a alma repleta de chão
Todo artista tem de ir aonde o povo está
Se foi assim, assim será
Cantando me disfarço e não me canso de viver nem de cantar
(Bailes da Vida – Milton Nascimento)

RESUMO

BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM MEIO À TEIA DA VIDA

AUTORA: Jéssica de Almeida
ORIENTADORA: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), à Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) e ao Grupo de Pesquisas NarraMus – Autonarrativas de Práticas Musicais, teve o objetivo de compreender a(s) maneira(s) por meio da(s) qual(is) as biografias músico-educativas desenvolvidas por licenciandos em música produzem sentidos para seus processos formativos na graduação. Para atendê-lo, o estudo foi delineado em três objetivos específicos: a) discutir coletivamente as narrativas produzidas durante o desenvolvimento da biografia músico-educativa; b) analisar a produção que resultou em biografias músico-educativas produzidas pelos acadêmicos a partir da Espiral Retroativa do Caminho para Si, de Josso (2010b) e; c) aproximar experiências pessoais e acadêmicas a partir do estudo sobre os processos de formação, ponderando sobre as inter-relações presentes em construções narrativas individuais e coletivas dos sujeitos da pesquisa. Em uma abordagem (auto)biográfica, a investigação foi realizada a partir do método biográfico história de vida e analisou narrativas de si (musicais) e narrativas entrelaçadas produzidas pela biografia músico-educativa. A análise dessa produção pautou-se na Espiral Retroativa do Caminho para Si (JOSSO, 2010b) e consistiu em estudar, primeiramente, as marcas de compreensão do processo de formação e, depois, em evidenciar os gêneros de aprendizagem e conhecimento (JOSSO, 2004). A pesquisa revelou que: a) o desenvolvimento e o estudo de biografias músico-educativas permitiram compreender que os processos formativos acadêmicos ganham sentidos a partir das experiências de aprendizagem musical nos contextos religiosos e nas aprendizagens musicais cotidianas e não formais; b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos, obtidos ao longo da vida, por vezes são silenciados, sobretudo quando contestados a partir do contato com conhecimentos mais formalizados, institucionalizados; c) os conhecimentos na formação, as aprendizagens e os conhecimentos compreensivos e explicativos, ainda que não conscientizados por parte dos participantes da pesquisa, operam como verdadeiros *refúgios*, nos quais buscam subsídios para entender o quanto *sabem*, ou *não sabem*, na graduação; e d) os processos de conscientização foram percebidos, principalmente, no que se refere às aprendizagens e aos conhecimentos existenciais, às dinâmicas, atitudes e qualidades dos sujeitos. O Ensino Superior inscreve-se, em algumas histórias de vida, como um momento crucial de reorientação e mudança, esse visto como uma oportunidade para *aprender direito*, uma possibilidade para *abrir o leque* de opções profissionais, um lugar de (re)afirmações de si, em alguns casos, e de verdadeiras mudanças de posturas, em outros.

Palavras-chave: Formação Docente. História de Vida. Narrativa. Licenciatura em Música.

ABSTRACT

MUSICAL-EDUCATIONAL BIOGRAPHY: PRODUCTION OF SENSES THROUGH WEB OF LIFE

AUTHOR: Jéssica de Almeida
ADVISOR: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

This research, linked to the Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) from the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), line of Arts and Education Research (LP4) and the NarraMus Research Group – Auto-narratives in Musical Practices, aimed to comprehend the ways through which musical-educational biographies developed by Music undergraduates create meaning to their formation process in undergraduate school. To do so, the study was delineated with three specific goals: a) to discuss collectively the narratives produced during the development of a musical-educational biography; b) to analyze the process which resulted in musical-educational biographies produced by the students from Jossos's (2010b) Retroactive Spiral of the Way to Self and; c) to bring together personal and academic experiences as from the study about the formation processes, pondering on the interrelations present in individual and collective narratives constructions of the research subjects. With a (auto)biographic approach, the research was conducted upon the story of life biographic method and analyzed self-narratives (musical) and intertwined narratives produced by the musical-educational biography. The analysis of such production was guided by Jossos's (2010b) Retroactive Spiral of the Way to Self and consisted of studying, firstly, the comprehension marks of the formation process and, later, of evidencing the learning and knowledge genres (JOSSO, 2004). The research revealed that a) the development and study of musical-educational biographies allowed comprehending that the academic formation processes make sense from the experiences of musical learning in religious contexts and day-to-day musical learning and non-formal; b) the learning and instrumental and pragmatic knowledge, acquired throughout life, sometimes, are silent, mainly when contested through contact with more formal, institutionalized knowledge; c) the formation knowledge, the learning and comprehensive and explicative knowledge, although not aware by part of the research subjects, operate as true *refugees*, in which they seek subsidies to understand how much they *do know* or *do not know* in undergraduate school and d); the aware process were perceived, mainly, regarding the learning and existential knowledge, to the dynamics, attitudes and characteristics of the subjects. The Higher Education registers, in some life stories, as a crucial moment of reorientation and change, this seen as an opportunity to *learn right*, a possibility to *open the whole range* of professional possibilities, a place of self-(re)affirmations, in some cases, and true posture change in others.

Keywords: Teacher Formation. Life story. Narrative. Music Undergraduate Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica de Roraima 35
Figura 2 – Boa Vista em formato radial concêntrico em forma de leque 36
Figura 3 – Bloco de Música e Direito da UFRR 41
Figura 4 – Organização da sala para recepcionar os participantes 164
Figura 5 – Recepção 165
Figura 6 – Cadernos de composição da participante Elena 168
Figura 7 – Daiana participando do coral da igreja 169
Figura 8 – Atividades docentes da participante Daiana 170
Figura 9 – Charge enviada pelo participante William 170
Figura 10 – Destaques nos textos transcritos, 1º nível e análise 184
Figura 11 – Quadro 1º nível e análise 185
Figura 12 – Quadro 1º nível e análise 185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de encontros e duração 164
Quadro 2 – Análise dos dados segundo Espiral Retroativa do Caminho para Si 182
Quadro 3 – Resultados resumidos 252

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALLE/AULA	Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial
ASIHVIF	L'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BDTD/UFSM	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da UFSM
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de nível Superior
CAUSM	Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Maria
CDIFAM	Grupo Cultura Digital, Formação e Aprendizagem na Amazônia
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CLIO/Povo de CLIO	Núcleo de Pesquisas sobre Memória e Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DIAFHNA	Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas
FAPEM	Grupo de Pesquisas Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
GEFOP	Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Formação de Professores
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
GEPEIS/GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social
GEPIEM	Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Imaginário, Educação e Memória
GRAPA	Grupo de investigação sobre Adultos e seus Processos de Aprendizagem
GRIFARS	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividade
GRUPODOCI	Grupo de Profissionalização Docente e Identidade
HISALES	História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares
JAI	Jornada Acadêmica Integrada
MusA	Musicologia na Amazônia
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEPEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas em currículo
PEM	Professores que Ensinam Matemática
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
RR	Roraima
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

UM SENTIDO PARA A TEIA NA PESQUISA 23

... DAS VELHAS FORMAS DO VIVER... AOS NOVOS HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS 26

ENSAIO DE MINHA BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA 27

1 CONTEXTO DA PESQUISA 35

ENTRELAÇAMENTOS BIOGRÁFICOS 45

2 QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA 47

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: FIOS DE CONSTRUÇÃO 52

3 NARRATIVAS: DISCURSOS, CONTEXTOS E REFLEXÕES 55

4 DAS HISTÓRIAS DE VIDA 67

4.1 PROCEDIMENTO, ABORDAGEM, FORMAÇÃO, PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA… MÉTODO 67

4.2 UMA HISTÓRIA DE MUITAS VIDAS… OU HISTÓRIAS DE UMA VIDA? 70

4.3 A HISTÓRIA DE VIDA COMO MÉTODO DE PESQUISA NO CONTEXTO BRASILEIRO 73

4.4 HISTÓRIAS DE VIDA E(M) FORMAÇÃO NO BRASIL 79

4.4.1 Um olhar para os Grupos de Pesquisas 85

4.4.2 Grupo de Pesquisa Autonarrativas de práticas musicais (NarraMus) 90

INTERLOCUÇÕES ENTRE NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA: TECENDO A TEIA 98

5 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA 105

5.1 DA CONCEPÇÃO 105

5.2 DO TERMO *(AUTO)*BIOGRÁFICO 107

5.3 DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NO BRASIL 109

5.3.1 Abordagem (auto)biográfica no campo da Educação Musical 111

5.3.2 Abordagem (auto)biográfica no Norte do Brasil 116

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DE BIOGRAFIA EDUCATIVA À BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA 124

6 BIOGRAFIA EDUCATIVA: DA TEIA DA VIDA PARA PROCESSOS DE FORMAÇÃO 125

6.1 BIOGRAFIA EDUCATIVA: O GRUPO QUE PERSISTIU 128

6.1.1 Sobre a formação pela experiência 136

7 BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA 143

BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM MEIO À TEIA DA VIDA 161

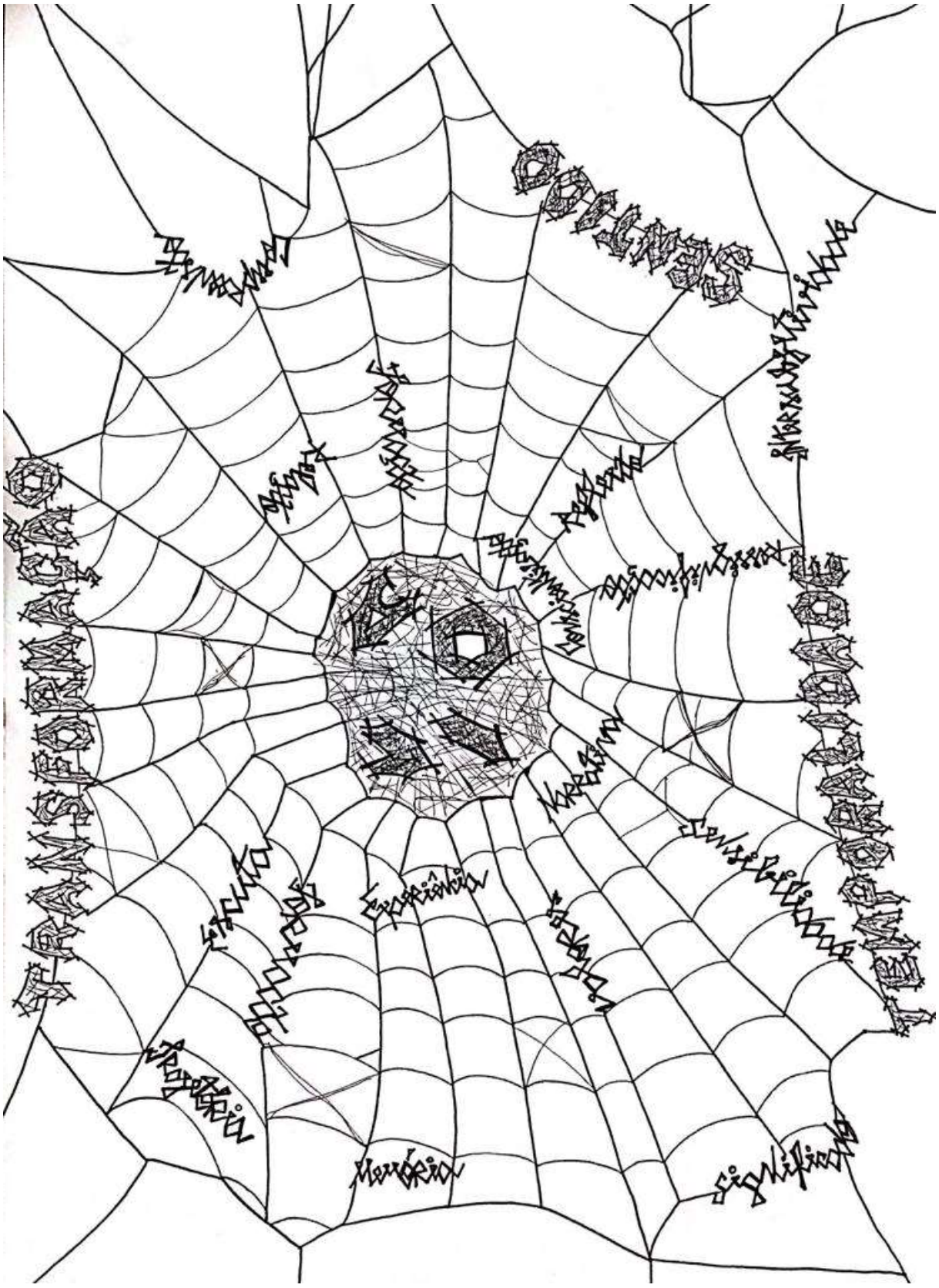
8 CONTATO INICIAL E ENCONTROS 163

9 DA TEIA DA VIDA PARA PROCESSOS DE FORMAÇÃO 173

9.1 DE NARRATIVAS DE SI PARA O ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO 183

9.1.1 Orar, cantar, tocar e aprender: memórias na igreja 187

9.1.2 Aprendizagens cotidianas: os espaços de partilha e de conhecimentos 191
9.1.3 Sobre professores e mestres: memórias da docência 197
9.1.4 Grupo 1 207
9.1.5 Grupo 2 217
9.1.6 Grupo 3 226
DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO À TEIA DA VIDA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 246
REFERÊNCIAS 257
APÊNDICE 285
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 287
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE 290
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO INICIAL 291
APÊNDICE 4 – CARTA DE CESSÃO 292
APÊNDICE 5 – MENSAGEM-CONVITE ENVIADA AOS ACADÊMICOS 293
ANEXO 295
ANEXO 1 – PANORAMA SOBRE O MÉTODO BIOGRÁFICO/HISTÓRIA DE VIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1980-2017) 296
ANEXO 2 – PESQUISAS POR DÉCADA 308
ANEXO 3 – OBJETIVOS 309
ANEXO 4 – ABORDAGEM/MÉTODO DE PESQUISA 310
ANEXO 5 – FERRAMENTAS DE PESQUISA 1 311
ANEXO 6 – FERRAMENTAS DE PESQUISA 2 312
ANEXO 7 – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO 313
ANEXO 8 – PANORAMA SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA E(M) FORMAÇÃO (1980-2017) 314
ANEXO 9 – PRODUÇÕES DOS GRUPOS DE PESQUISA (2008-2018) 351
ANEXO 10 – PRODUÇÃO PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA ÁREA DE MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL 352
ANEXO 11 – GRUPOS DE PESQUISA EDUCAÇÃO NORTE DO BRASIL (INDICADOR -BIOGR) 355
ANEXO 12 – ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA BIOGRAFIA EDUCATIVA E SUAS RESPECTIVAS ATIVIDADES E PRODUÇÕES DO PRIMEIRO MOVIMENTO DA PESQUISA 358
ANEXO 13 – TRABALHO BIOGRÁFICO INDIVIDUAL-COLETIVO 359
ANEXO 14 – ROTEIRO DE ANIMAÇÃO PARA O SEGUNDO ENCONTRO PRESENCIAL 362
ANEXO 15 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES 366



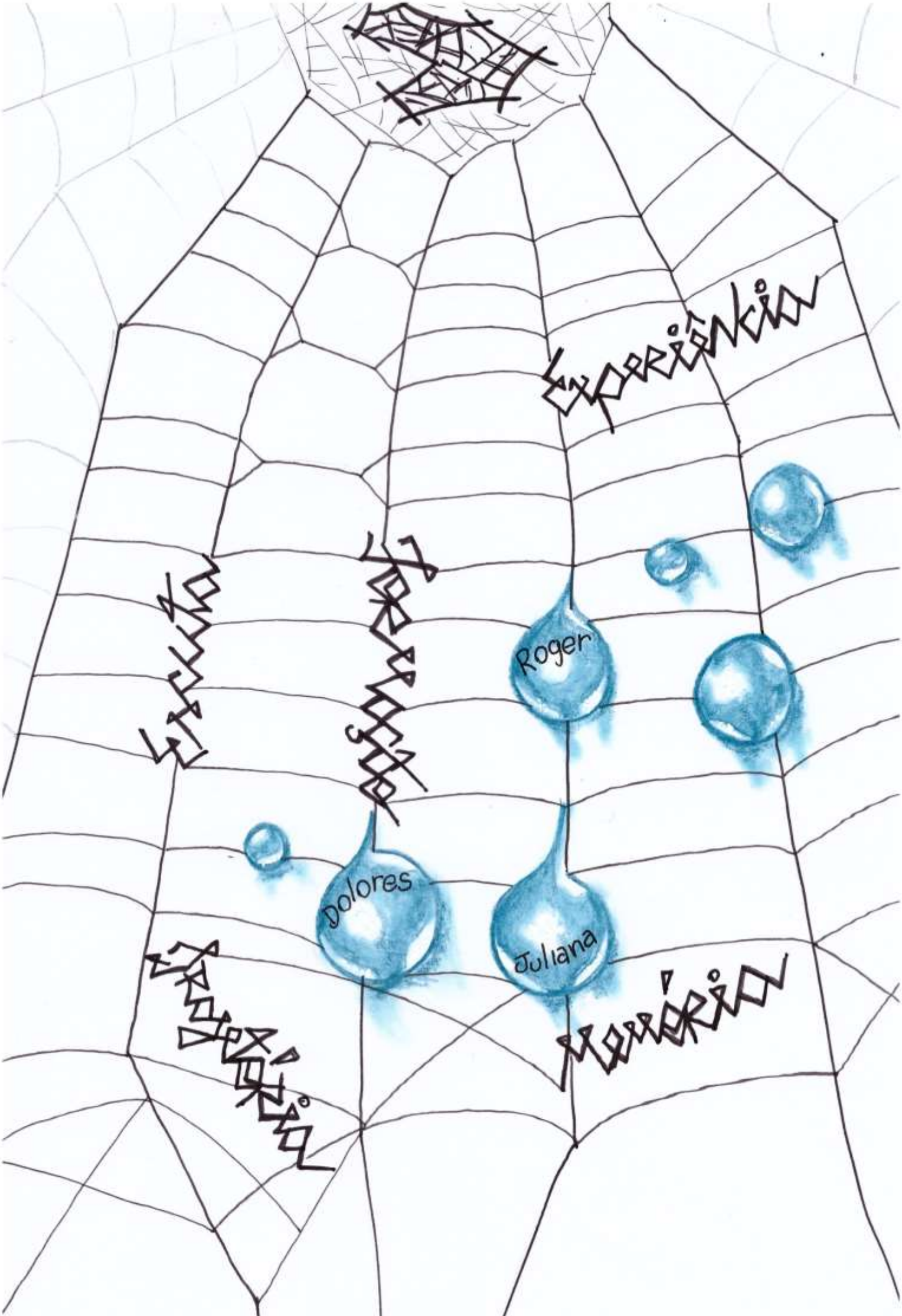
UM SENTIDO PARA A TEIA NA PESQUISA

> Aranha, aquela aranha era tão única: não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não lhe dava utilidade. O bicho repaginava o mundo. Contudo, sempre inacabava as suas obras. Ao fio e ao cabo, ela já amealhava uma porção de teias que só ganhavam senso no rebrilho das manhãs.
>
> E dia e noite: dos seus palpos primavam obras, com belezas de cacimbo gotejando, rendas e rendilhados. Tudo sem fim nem finalidade. Todo o bom aracnídeo sabe que a teia cumpre as fatais funções: lençol de núpcias, armadilha de caçador. Todos sabem, menos a nossa aranhinha, em suas distraiçoeiras funções.
>
> Para a mãe-aranha aquilo não passava de mau senso. Para quê tanto labor se depois não se dava a indevida aplicação? Mas a jovem aranhiça não fazia ouvidos. E alfaiatava, alfinetava, cegava os nós. Tecia e retecia o fio, entrelaçava e reentrelaçava mais e mais teia. Sem nunca fazer morada em nenhuma. Recusava a utilitária vocação da sua espécie.
>
> - Não faço teias por instinto.
> - Então, faz por quê?
> - Faço por arte.
>
> (COUTO, 2009, p. 73-75)

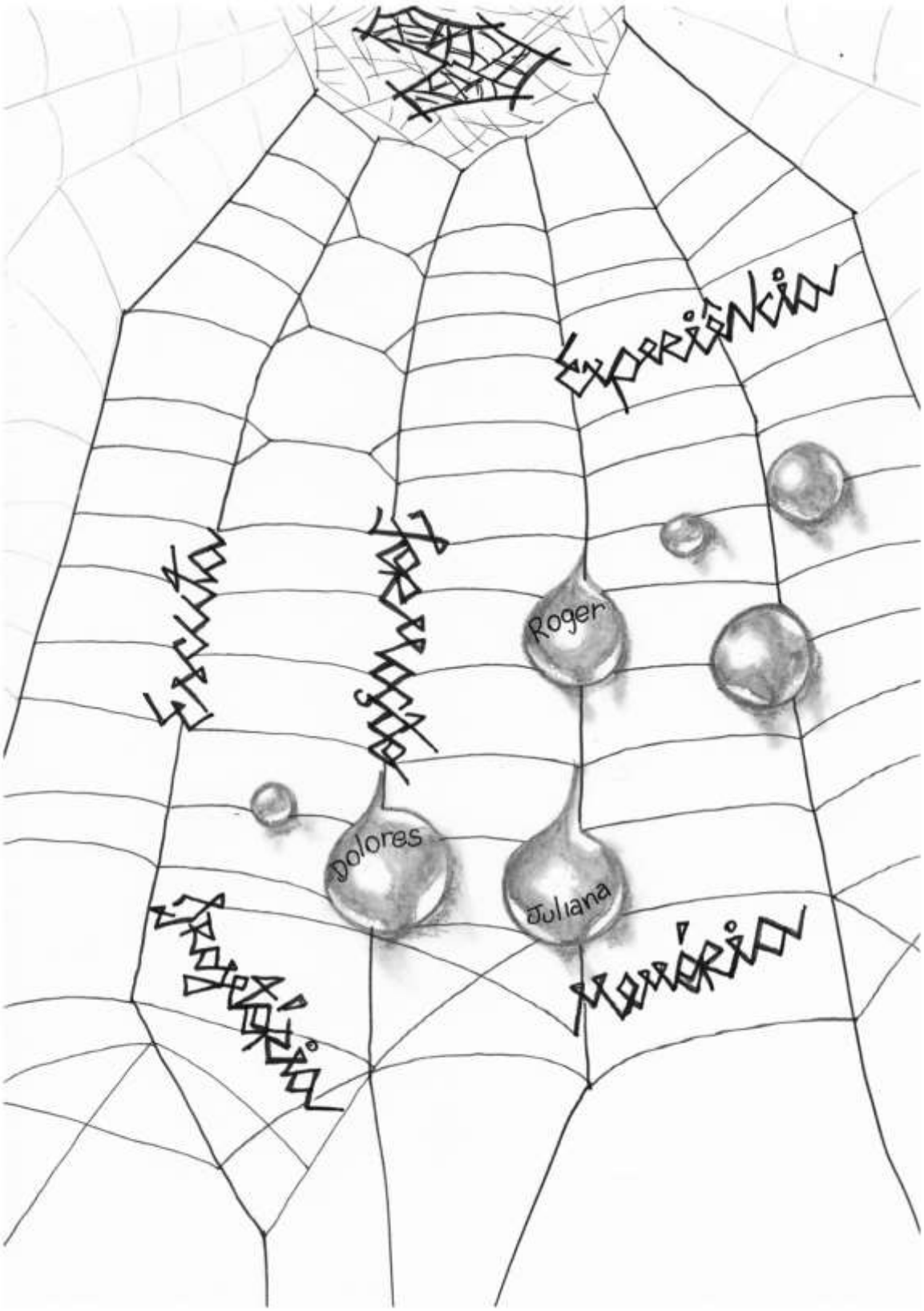
Como aranha-artista, pesquisadora-aranha, adoto a metáfora de uma teia de aranha para representar alguns movimentos em minha pesquisa: os fios de seda que tecem a teia são extremamente resistentes, porém, são flexíveis. Entendo que a teia da vida também atua dessa maneira, sustentando visões de mundo, pré-concepções, projetos de vida e outras características que nos fazem ser quem somos, porém, não são imutáveis, duros, conforme estudo apresentado nesta pesquisa. Os fios se transformam, se movem... se articulam.

Outra característica emprestada da teia refere-se à sua função (para além de lençol de núpcias e de armadilha de caçador): a teia de construção, aquela que abraça a teia da vida, sustenta nossos entendimentos sobre o que somos, sobre as coisas que nos acontecem. Configuram nossas histórias de vida mas, também, permitem-se reconstruir e somar novos elementos. A teia de transporte, a narrativa, é o que permite com que o sujeito transite entre sua história de vida a partir de diferentes objetivos, seja contar-se, analisar-se, avaliar alguma situação, reconstruir sua própria trajetória. A última função da qual aproprio-me é a transformação e refúgio, a casa da aranha. Representa nascimento e aquilo que nos acolhe, o lugar para onde retornamos, no qual nos sentimos seguros.

Pouco a pouco, no decorrer da pesquisa, será desenhada a teia da própria tese em desenvolvimento: cada uma das quatro teias de construção, aquelas que sustentam a teoria aqui investigada, será apresentada ao longo da distribuição das seções e será formada por palavras-chave que sustentam os encaminhamentos teóricos seguintes. Resultará, assim, na teia da tese que abriu esta seção. Também, os sujeitos da pesquisa serão apresentados antecipadamente através de gotas de orvalho dançando fluidamente entre as teias de construção.


Roger
Dolores
Juliana

... DAS VELHAS FORMAS DO VIVER... AOS NOVOS HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS



ENSAIO DE MINHA BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA

Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito
Que tem sido
Transcorrendo, transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos
[…] Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
(Tempo Rei – Gilberto Gil)

Quando me (re)conto, costumo olhar para a vida com olhos diferentes, quem sabe, olhos já transformados pelas *formas do viver*. A narrativa, a seguir, assim se movimenta: *transcorrendo, transformando... tempo e espaço em todos os sentidos*, ou, melhor, na perspectiva de experiências profissional e acadêmica que me tocaram de tal maneira que esta pesquisa se fez necessária. Uma identidade que se deixa transformar atravessa o desenvolvimento desta escrita, ainda assim: a de professora.

Talvez, ela se faça tão presente pelo fato de eu ter sido conquistada pelas relações inerentes à profissão: a proximidade, o encanto, a inspiração. Lembro-me do Ensino Médio e de como fui encorajada pelos professores e professora de Música, História e Física: em Música adquiri confiança, desenvolvi uma nova linguagem de expressão e encontrei-me profissionalmente; na disciplina de História, vivenciei metodologias de ensino alternativas e tive o gosto pela pesquisa científica despertado; em Física, presenciei parte da dedicação de uma vida à profissão, essa comemorada entre conquistas pessoais e coletivas, apesar dos desafios impostos.

Essas figuras se esculpem em meu imaginário como responsáveis pelas primeiras experiências formativas na docência. Não que antes não houvesse encantamento, mas, aqui, considero experiência a partir dos escritos de Josso (2010a; 2010b): aquilo que ficou, marcou... me modificou. Esses profissionais me modificaram de tal maneira que decidi sair do conforto familiar para uma cidade desconhecida; a partir desse primeiro *momento-charneira*, alcei voos maiores.

Ingressei no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2009, um ano após a aprovação da Lei 11.769/2008. Esse cenário político movimentou o campo da Educação Musical, que ganhou visibilidade e voz em alguns sistemas de ensino e escolas; também, demandou reorganizações curriculares nos cursos superiores em Música, contemplando a formação de um profissional atento às transformações sociais, às perspectivas multiculturais e aos desafios práticos da educação básica, entre outros aspectos.

Para mim, abriu-se o campo de atuação profissional e, pela primeira vez, o futuro docente tornou-se palpável no contexto de meu interesse: a escola de educação básica.

Se, por um lado, me senti confortável por me encontrar na profissão, por outro, percebi o complexo caminho a ser percorrido durante a graduação para atuar como professora. Por isso, participei de projetos de pesquisa, dada a importância da leitura, da investigação, da reflexão e da criticidade para a formação inicial. Com esses objetivos, dediquei-me por dois anos ao estudo sobre a história e sobre a constituição da Orquestra Sinfônica de Santa Maria (OSISMA), orientada por uma professora da Musicologia; essa inserção resultou em algumas apresentações na Jornada Acadêmica Integrada (JAI) da UFSM e na promessa de um livro. Ao lado dessa professora, dei os primeiros passos investigativos e encantei-me pelo processo de produção de dados, análise e constituição de escritos que registraram a história da orquestra; a partir dessa experiência, soube que queria, também, pesquisar, escrever e documentar, concomitantemente à docência.

A tão esperada identificação com a profissão – o reconhecer-me professora – ocorreu durante o estágio supervisionado. Nesse tempo-espaço, delineei o início da prática docente, tomei consciência do que viria a ser a profissão e entusiasmei-me pelo ensino da música e pela escola, ao mesmo tempo em que discuti e estudei essa inserção com meus colegas de curso.

Tais atividades se desenvolveram também nas disciplinas: *Práticas Educativas*, *Narrativas de si na pesquisa qualitativa em Educação Musical* e *Pesquisa em Música a partir da "experiência de si"*. Nelas, aproximei as discussões teóricas sobre a música à docência e à prática de pesquisa propriamente dita; foi nessas explorações que conheci estudos (auto)biográficos e metodologias que contemplavam escritas de si.

Identifiquei-me com investigações intersubjetivas, capazes de ouvirem os sujeitos da forma como eles se entendem e contemplei a oportunidade de investigar a docência e minha própria história de vida. Por isso, a partir de 2012, integrei-me ao Grupo de Pesquisas NarraMus – Autonarrativas de práticas musicais, no qual, semanalmente, discutíamos os delineamentos teóricos e metodológicos de pesquisas (auto)biográficas, interessadas em investigar temáticas do campo da Música e, mais tarde, da Educação Musical que perpassava o cenário da educação básica.

Nessa época, já via a pesquisa atrelada à minha formação, como se uma não existisse sem a outra: ministrei aulas de guitarra elétrica no Curso de Extensão em Música da UFSM e lá me deparei com o público infantil, o que me provocou a criar uma metodologia de aula capaz de motivar as crianças a permanecerem no curso. A busca por alternativas pedagógicas levou-me a investigar caminhos pedagógico-musicais em meu Trabalho de Conclusão de Curso

(ALMEIDA, 2013) e, para desenvolvê-lo, analisei as narrativas de três professores de guitarra elétrica de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul (RS). O término do trabalho revelou possibilidades e desafios para o ensino instrumental com crianças, além de plurais alternativas didáticas atreladas à formação e à atuação dos professores entrevistados.

A temática foi parcialmente abandonada porque, em 2012, vivi um novo *momento-charneira*: em decorrência de dificuldades financeiras, precisei encontrar um emprego além das bolsas que eu recebia participando do Programa de Extensão e do Coro de Câmara da UFSM. Assim, abracei a oportunidade de trabalhar como professora de música da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em uma escola privada de Santa Maria.

Essa inserção me desafiou em diferentes direções: definir a sequência dos conteúdos, pesquisar possibilidades metodológicas para cada turma, desenvolver minha própria docência, pensar em objetivos dialogados com as orientações curriculares nacionais e com as diretrizes da escola. Pesquisei exaustivamente para construir um programa de música que atendesse às necessidades da comunidade escolar. Diante desse desafio, elaborei, ao longo do ano de 2013, materiais didáticos para as aulas, que resultaram na organização de quatro apostilas (circulação escolar e não publicadas) de música para o primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental (cada uma com três edições).

Essa particularidade da música que, apesar de ter orientações nacionais para a operacionalização de seu ensino, permite que cada professor escolha a sequência dos conteúdos a serem desenvolvidos nos diferentes segmentos me inquietou. Nos finais de semana, em rodas de chimarrão, conversava com colegas professores de música de outras escolas e, nesses encontros, comparávamos nossos planos de aula e nos surpreendíamos com as possibilidades encontradas por cada um. Essa reflexão inicial me fez questionar sobre o que levava esses professores a optarem por escolhas tão distintas.

Com o intuito de buscar respostas para essa inquietação, ingressei no mestrado em Educação da UFSM e desenvolvi minha dissertação na linha de pesquisa de Educação e Artes, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Louro, líder do Grupo de Pesquisas NarraMus. As discussões que seguiam no referido grupo, a orientação da professora, a leitura de pesquisas e artigos sobre a formação e atuação de professores de música e o contato com abordagens (auto)biográficas fizeram-me compreender que as respostas para as tantas perguntas que emergiram dessa inquietação poderiam estar atreladas às história de vida dos professores de música.

Seguindo nessa direção, mergulhei nas leituras sobre histórias de vida, pesquisa (auto)biográfica e experiências de vida com foco na formação docente. Nesse trilhar, encantei-

me pelos escritos de Josso. Ao longo do ano de 2014, li, reli e elaborei esquemas para compreender esses estudos (JOSSO, 2004; 2010a), que me inspiraram a construir uma dinâmica para produção dos dados semelhante à atmosfera de diálogo que tive nas rodas de chimarrão com outros professores de música. Dessa construção e da posterior orientação das professoras que constituíram a banca para avaliação do projeto de mestrado, cheguei a um objetivo que uniu minhas aspirações para a pesquisa: "compreender como diferentes experiências e relações com a música incidem na prática docente de professores de música na educação básica" (ALMEIDA, 2016, p. 16).

Ainda no mestrado, busquei ampliar perspectivas sobre a pesquisa (auto)biográfica e de praticar importantes atividades para produção e análise das narrativas dos participantes da pesquisa de mestrado; por isso, fui docente orientada pela professora Ana Lúcia Louro em duas disciplinas: *Pesquisa em Música a partir da "experiência de si"* (disciplina complementar de graduação) e *Pesquisa em Educação Musical* (obrigatória) – disciplinas das quais fui aluna anos antes. A primeira experiência possibilitou-me o diálogo com os graduandos, buscando compreender, nessas conversas transformadas em narrativas escritas, relações entre suas memórias e atuais práticas pedagógicas (estágio, projetos sociais e aulas de instrumento). A segunda colocou-me *do outro lado* da narrativa: como aluna, descobri uma temática de pesquisa em minhas memórias, anos atrás. Agora professora, deparei-me com diferentes maneiras de narrar (e de organizar uma narrativa), de perceber processos formativos e de delinear temas para pesquisas, além de identificar que, em alguns casos, uma mesma provocação não tinha o mesmo impacto para todos, exigindo a busca por outras maneiras de catalisar memórias, como vídeos e músicas, além do próprio debate entre os acadêmicos.

Além da docência orientada, outras experiências do mestrado foram relevantes para a minha formação, como o contato com pesquisas (auto)biográficas produzidas por colegas do Programa de Pós-graduação em Educação, a participação em disciplinas voltadas à pesquisa e às narrativas de si e os encontros com as professoras que constituíram minha banca de mestrado, os quais foram fundamentais para o crescimento da pesquisa. Os resultados da dissertação foram organizados em um artigo (ALMEIDA; LOURO, 2016) e permitiram-me compreender a pesquisa-formação a partir da abordagem (auto)biográfica (JOSSO, 2010a) e suas etapas para a construção e compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizagem. Nessa direção, adotei uma nova estrutura metodológica em meu grupo de pesquisa, baseada nos laboratórios e correntes pedagógico-biográficas descritas por Josso (2004; 2010a).

O término da escrita da dissertação revelou construções teóricas importantes para a minha formação profissional e científica: os professores desenvolvem suas docências mediante

distintas relações e de experiências com o ensino e com a aprendizagem da música. Esse processo se reflete na concepção sobre o ensino da música que têm, nas escolhas metodológicas que fazem, nas relações estabelecidas com os estudantes, na maneira como encaram os desafios da prática e na construção de suas identidades profissionais. As constatações sobre tais inter-relações tomaram outras proporções para a minha formação quando, em 2016, passei por um terceiro *momento-charneira* que será narrado em breve.

No plano teórico, a leitura dos artigos e livros de Josso apresentou-me à teoria desenvolvida por Pierre Dominicé (2000) sobre biografias educativas. Ambos os teóricos integraram, juntamente com Matthias Finger, a equipe de pesquisadores do Grupo de investigação sobre os Adultos e seus Processos de Aprendizagem (GRAPA), o que tornou alguns dos temas discutidos pelos autores transversais, entre eles, o desenvolvimento epistemológico sobre a formação de adultos e o trabalho formativo a partir da experiência.

Após a defesa de mestrado, a descoberta desse novo plano teórico somada às conversas transversais e à pesquisa com os professores que participaram de minhas rodas de chimarrão despertaram a necessidade de prosseguir a pesquisa, agora visando a uma tese de doutorado. Por isso, ingressei, no segundo semestre de 2016, no doutorado em Educação da UFSM, ainda sob orientação da professora Ana Lúcia. No início do doutorado, visava estudar os possíveis diálogos e construções tecidas entre os contextos de atuação de professores de licenciados em música; porém, em 2016, fui atravessada por mais um acontecimento *divisor de águas*, que me levaria a uma profunda reflexão sobre a docência e abriria novas possibilidades investigativas para o doutorado.

Nesse ano, alcei o maior voo de minha vida: atravessei o país para assumir o cargo de professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR), na capital do Estado. Situada em um contexto de que pouco ouvi falar, mas que logo descobri como riquíssimo culturalmente, Boa Vista acolhe gaúchos, nordestinos, venezuelanos, *macuxi*, *wapichana*, *ingaricó*, *taurepang*, *patomona* e *wai-wai* [1], que compartilham espaços e experiências.

Além dos livros e das aprendizagens, nada trouxe para a nova moradia – nem chimarrão, nem computador, pois não havia internet em *casa* e, por esse motivo, passei os meses de fevereiro e março na universidade, espaço onde pude preparar-me para o semestre que se aproximava. Porém, ainda faltava um elemento fundamental para o planejamento: conhecer os

[1] Etnias dos povos indígenas de Roraima. Segundo Staevie (2011), 22% dos indígenas do estado residem em Boa Vista.

alunos. Quais seriam as suas histórias? Suas trajetórias musicais? O que a música significava em suas vivências? Quais os seus sonhos, as suas expectativas?

Felizmente, a notícia de que a primeira professora do curso já estava em exercício se espalhou. Logo, não houve um dia em que eu não recebesse visitas no gabinete; cada visita trazia uma história de vida que mexia com os planejamentos e, por isso, passei a escrever diários narrando esses encontros. Em um dos diários, escrevi:

> Comemoro 3 semanas de atuação, 4 semanas na cidade. Neste período, muitas coisas aconteceram, muita gente cruzou meu caminho. Sou a primeira professora mulher do curso e esse fato parece ter alimentado algumas esperanças dos alunos. Não sei se minha postura lhes pareceu mais receptiva ou o fato de eu ser mulher lhes transpareceu sensibilidade, mas tenho recebido visitas constantes no gabinete. O perfil dos alunos aqui é diferente: todas as idades, gêneros, culturas, experiências diversas... os que querem ser professores, os que estão tendo oportunidade de estudar música pela primeira vez, os que já têm profissão e buscam o curso para refinar um "hobby". Meus julgamentos precoces me levaram a crer que seria um desafio grande lecionar estágio para uma turma de discentes desinteressados em se tornarem professores. Até que o primeiro aluno bateu à minha porta (DIÁRIO 1, FEVEREIRO, 2017).

Hoje, após intensas leituras buscando delinear uma metodologia que atenda às necessidades tão distintas dos discentes, refleti sob novos olhares a própria docência: talvez não tenha sido o fato de eu ser a primeira mulher do curso que tenha trazido os alunos para o gabinete. O contato com metodologias (auto)biográficas produziu uma competência importante para a docência: a escuta – aquela escuta atenta e preocupada, que busca compreender, interessada; talvez, tenha sido esse o interesse, fazerem-se ouvir. No que se refere à formação de um educador musical, a escuta ganha outras proporções: busca dissonâncias e resoluções, encadeamentos, desperta afetos, é naturalmente investigativa, curiosa. Por isso, insisto na palavra *escuta*, que ressoará em distintos momentos da construção desta pesquisa.

Quantos acontecimentos desse *momento-charneira* seriam relevantes para fazerem parte de narrativas que delineariam um novo processo de formação, de minha biografia educativa? Ou, pelo menos, da primeira versão dela? Pode ser pertinente, nesse momento, continuar esta narrativa de trás para frente: dos encontros com tantas histórias de vida à minha própria trajetória, das leituras buscando relevância teórico-científica para a pesquisa ao meu lugar, também como sujeito deste estudo.

> São histórias extremamente diversificadas: Acadêmica 1[2], pedagoga formada, me conta que teve aulas de música na escola e que se saia muito bem. Agora, aos 60 anos

[2] Os Acadêmicos 1, 2 e 3 representam encontros aleatórios com alunos que acabaram fazendo-me refletir sobre os questionamentos apresentados nessa mesma seção. Outros encontros poderiam ser narrados, porém, optei em

> de idade e com dificuldades de visão, se sente a última da turma, com dificuldades para aprender. Discordei, percebendo que as dificuldades relatadas não estavam diretamente ligadas ao aprendizado musical (DIÁRIO 2, MARÇO, 2017).

De que modo essas *dificuldades para aprender* podem estar relacionadas à sua concepção do que é ser uma boa aluna? Em que medida nossas aulas atendem às diferentes maneiras de aprender os conteúdos? De onde vêm tais dificuldades? Se, de fato, são desafios às experiências formativas, de que maneiras podemos minimizá-los? Pensando minha formação, encarei tais "dificuldades" na graduação como um incentivo, afinal, estava em aprendizagem e via um longo caminho a percorrer. A Acadêmica 1 já percorreu parte desse caminho e acumula anos de experiência docente. E se ela, de certa forma, pudesse vestir-se dessa experiência para desenvolver novas aprendizagens?

Dando sequência, seguem relatos sobre o segundo acadêmico:

> Acadêmico 2, 50 anos, sobrevive de bolsas que a universidade oferece. "Jogou tudo para o alto", conforme narrou, e escolheu fazer o curso de música. Está longe da família, abandonou o emprego, mas quer ser professor de música. Sempre foi professor, apesar de nunca ter frequentado um curso superior. Disse-me que agora busca a formação, uma graduação. Acha que a experiência não é suficiente para dar aulas na escola. Depois de formado, quer percorrer o Brasil e conhecer diferentes culturas, exercendo a profissão em projetos sociais (DIÁRIO 2, MARÇO, 2017).

Por que a experiência não seria suficiente para exercer a profissão docente? Como trazer essa experiência para a academia? Os questionamentos se acumulavam e faziam-me pensar sobre o que aprendi: a dissertação ensinou-me a importância de estudar as várias dimensões do vivido, pois algumas das vivências adquirem *status* de experiência e, quando conscientizadas, adquirem *status* de aprendizagem. Porém, é preciso tempo e dedicação para pensar sobre a vida. Quais as possibilidades e os desafios para criarmos espaço e tempo necessários para a articulação de metodologias (auto)biográficas e saberes acadêmicos?

Essa questão me conduz a rememorar o caso do terceiro acadêmico:

> Acadêmico 3, militar de 35 anos, estará formado em Música – Licenciatura Plena no final do ano, quando também precisará deixar a cidade devido ao serviço militar. Contou-me que conheceu a música tocando em fanfarras em São Paulo e que seu professor de música, ainda na adolescência, havia lhe falado que música daria dinheiro, sim – contrariando sua família. Precisando trabalhar e ganhar dinheiro, a vida lhe levou para longe da música. Eu pensava: "o que esse cara está fazendo aqui? Já está com a vida feita... tem família... poxa, por que ele veio para o curso?". Contando uma de suas narrativas disse-me: "professora... hoje eu penso em abandonar a vida militar para ser professor!" (DIÁRIO 2, MARÇO, 2017).

---

apresentar três breves narrativas, deixando para contar outras histórias de vida ao longo da tese, quando os sujeitos deste estudo serão apresentados.

Aparentemente, o que levou o Acadêmico 3 a buscar o curso foi o desejo de obter uma formação superior e de aprofundar conhecimentos musicais, objetivos comuns a muitos acadêmicos que, embora cursem Licenciatura em Música, não objetivam a formação docente. Assim como eu, os que escolhem a docência vão se vendo professores ao passo que são promovidas experiências práticas da profissão: o contato com alunos, com os contextos e as discussões com os colegas sobre os dilemas da prática docente. Mais uma competência fundamental ao professor: dialogar... ou monologar; tornar-se sujeito da própria experiência, relatar-se, escrever-se; ver-se autor, narrador e personagem de sua própria história.

Professorando, aprendi a aprender: por meio da escuta, da escrita e da partilha, na abertura para o desconhecido, humildemente tomando consciência do caminho a percorrer, de meu contínuo estado de atenção, percebi que aprendo através da sensibilidade, que o que me toca permanece. O contato com as pessoas e as trocas tornaram palpáveis as teorias que devorei dos livros. Além disso, as lágrimas que escorreram dos olhos da Acadêmica 1, quando me narrou espontaneamente a sua história de vida, me lembraram da responsabilidade que acompanha a profissão. Tal conscientização me levou a desenvolver este estudo para compreender estratégias por meio das quais a Acadêmica 1 possa aprender à sua maneira; para que Acadêmico 2 tenha suas experiências significadas nos conhecimentos acadêmicos; e para que Acadêmico 3 possa ser professor, ainda que sem abandonar a vida militar.

Com a finalidade de que o grupo de acadêmicos participantes possa estudar trajetórias formativas, bem como para que sejam oferecidas ferramentas para investigação de possíveis inter-relações entre vivências pessoais e experiências acadêmico-formativas, este estudo visa inspirar propostas para a formação de adultos, em especial, para a formação de professores de música, já que essa permite trilhar caminhos entre as experiências com a música, a educação e o processo formativo em desenvolvimento na academia.

1 CONTEXTO DA PESQUISA

Roraima é um estado composto por quinze municípios situado no extremo-norte do Brasil (Figura 1), a mais recente unidade da federação (criada com a Constituição, em 1988), que faz fronteira com os estados do Amazonas e Pará e com os países Venezuela e Guiana. Tem apenas 451 mil habitantes; desses, 285 mil residem na capital (STAEVIE, 2011), Boa Vista, que também abriga a UFRR. Apesar de ser um estado recente, sua ocupação foi iniciada no século XIX com a "instalação da Fazenda Boa Vista em 1830 e, mais tarde, em 1858, com a instalação da Freguesia Nossa Senhora do Carmo, da Ordem dos Carmelitas, na sede da Fazenda" (STAEVIE, 2011, p. 72-73).

Figura 1 – Localização geográfica de Roraima

Fonte: Guia Geográfico – Estudos Brasileiros.

Segundo Staevie (2011), com a criação do Território Federal do Rio Branco, em 1943, Boa Vista, que antes pertencia ao Amazonas, tornou-se a capital do Território e recebeu um projeto urbanístico no formato radial concêntrico em forma de leque (Figura 2), no qual as avenidas irradiam de um ponto central (Praça do Centro Cívico), próximo ao Rio Branco, para as periferias. A ocupação do território foi impulsionada nos anos 1970 a partir do garimpo, no interior do estado, e dos programas de colonização agrícola.

Figura 2 – Boa Vista em formato radial concêntrico em forma de leque

Fonte: Mobilize.

Staevie (2011) destaca que o estado de Roraima experimentou, desde os anos 1980, as maiores taxas de crescimento populacional e encabeça, ao lado do Macapá, o *ranking* da exclusão social no país. Para o autor, esse crescimento populacional está relacionado ao intenso fluxo migratório observado que "[...] ainda constitui importante fonte para o acréscimo populacional experimentado atualmente pelas duas unidades territoriais" (p. 70).

O artigo, escrito em 2011, não esteve contextualizado com a arrematadora imigração venezuelana vivenciada nos últimos três anos (além da presença de guianenses e de haitianos,

para citar alguns), que já somam mais de 10% da população total de Boa Vista (G1, 2018), números estimados em dados oficiais, sem levar em consideração os imigrantes que não entram no estado pela fronteira policiada, ampliando os problemas socioculturais na região. Apesar de não ter identificado um número significativo de publicações acadêmicas recentes sobre esse processo (dados os reflexos da imigração também no estado), inúmeras reportagens veiculadas pelas mídias estampam um cenário espantoso para o Brasil: fome, doenças antes erradicadas retornando e matando crianças, desnutrição, prostituição, desemprego, trabalho escravo e violência (EL PAÍS, 2018; ESTADÃO, 2018; FOLHA DE SÃO PAULO, 2018; G1, 2018; NOTICIASAOMINUTO, 2018 e outros).

Por outro lado, o estudo de Simões (2018) apresenta um panorama ligeiramente diferente do que é estampado nesses meios de veiculação. Apesar de informar que "o número de solicitantes de refúgio venezuelanos passou de 280 em 2015, para 2.233 em 2016 e até junho de 2017, 6.438 venezuelanos pediram refúgio na capital roraimense" (p. 45) e que o percentual de desempregados chega a 35,4%, a cada cem venezuelanos, 30% de cem venezuelanos entrevistados possui Ensino Superior completo. Em sua maioria, "são pessoas que tinham trabalho na Venezuela [...] Uma pequena parcela fala o português [...] entre as mulheres, a maioria veio com filhos [...]" (p. 55). A publicação também apresenta que grande parte dos venezuelanos que atualmente residem em Roraima aceitaria se deslocar para outros estados caso houvesse ajuda (77%).

Ainda que o número de venezuelanos com Ensino Superior seja expressivo, a taxa de desemprego é alta, 35,4% – 10% mais alta que a porcentagem de desempregos da Venezuela e mais de 20% acima da taxa de desemprego do Brasil (SIMÕES; SILVA; OLIVEIRA, 2017). De acordo com os autores supracitados, cerca de 50% dos trabalhadores empregados recebe menos de um salário mínimo. Além disso, é comum venezuelanos relatarem sofrer alguma discriminação no trabalho, trabalhar mais horas e receber menor salário que os brasileiros (SIMÕES; SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Particularmente, tenho minha leitura sobre o cenário: na época da realização de meu concurso na UFRR, em dezembro de 2016, já era comum esbarrarmos com venezuelanos em alguns bairros da cidade e em semáforos da região central. Ao mudar-me para a cidade, em fevereiro de 2017, espantei-me com o visível aumento de imigrantes na cidade. É comum encontrar crianças, idosos e mulheres grávidas no sol equatorial de Roraima pedindo trabalho, comida e dinheiro nos semáforos e também em mercados. As crianças, inocentemente, brincam nos canteiros centrais com papelões, mamadeiras e objetos doados, enquanto seus pais limpam para-brisas na esperança de receberem algumas moedas. Acostumei-me com a presença de

venezuelanos tomando banho nas torneiras das praças, dormindo pelos cantos, exibindo papelões, oferecendo-se para capinar lotes, cuidarem de fazendas, receberem *diária* ou *fixo*.

Aos poucos, as cenas horripilantes foram naturalizadas por parte da população boa-vistense: os braços esguios e as mãos sujas pedindo comida já não chocam como antes; os olhares sem esperança cruzam os nossos olhares desviados; o bebê queimado do sol sorri ignorado; mulheres de cabelos curtos, pois os venderam em troca de sustento, desviam dos carros cujos donos se incomodam com a insistência para limpar para-brisas. Os quartos minúsculos superlotados de famílias venezuelanas, as barracas improvisadas na rodovia, alvos de violências (tiros de armas de fogo, xingamentos, depredação), o mar de gente que dorme no portão secundário da UFRR aguardando o Centro de Referência para migrantes e refugiados abrir, em busca de orientação, proteção e integração (UFRR, 2018).

Esse novo cenário adentra as escolas, que receberam grande número de estudantes venezuelanos. Novas turmas foram abertas, professores foram contratados e um concurso está em andamento para a seleção de funcionários para atender a demanda. Como professora dos estágios supervisionados, tenho acompanhado de perto a relação das crianças e adolescentes venezuelanos com os estagiários: acuados, calados, olhos arregalados. Alguns visualmente perdidos, sem entender grande parte do que os professores falam, em português, porém, quietos na maioria das aulas. Essa realidade *calada* é próxima da que tenho visualizado quando me deparo com alguns alunos pertencentes a diferentes povos indígenas no curso: em sua rica e plural cultura, *calam-se*. Talvez pela distância imposta pelo próprio currículo do curso, fundamentalmente eurocêntrico e que se refletiu, também, nas narrativas dos participantes da pesquisa – uma explicação superficial para o momento, mas que merece aprofundamento em estudos posteriores.

> No ano de 2005, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI estimava uma população indígena em Boa Vista da ordem de 2.437 indivíduos. Já o Censo 2010 apontou um total de 6.150 indígenas vivendo na capital roraimense. Embora seja apenas 3,07% da população da cidade, esse número corresponde a aproximadamente 22% de todos os indígenas do estado. Portanto, quase ¼ dos indígenas roraimenses moram na capital, na sua maioria habitando moradias precárias [...] locais de frágil estrutura urbana (STAEVIE, 2011, p. 78).

Segundo o mesmo autor, os números podem ser ainda maiores devido, justamente, à falta de identificação pessoal dos indígenas como tais. Diante da discriminação étnica, não se reconhecem como indígenas, *calam* suas raízes. Freitas (2011) apresenta a existência de 32 terras indígenas no estado que sofrem conflitos relacionados à desintrusão da terra indígena Raposa Serra do Sol. Segundo o Setor de Saúde do Conselho Indígena de Roraima (CIR/Saúde,

2008), os povos indígenas pertencem às etnias “Macuxi (aproximadamente 25.400 pessoas), Wapichana (7.800 pessoas), Ingaricó (1.100 pessoas), Taurepang (720 pessoas), Patomona (200 pessoas), Wai-Wai (680 pessoas)” (p. 601). O autor também salienta a presença de uma grande diversidade étnico-cultural dessas populações apresentada nas diversas famílias linguísticas e línguas.

Nesse panorama, mais complexo do que os limites desta pesquisa, a UFRR assume importante papel: fazer a diversidade falar, ou, melhor, falar a partir da diversidade sociocultural que a circunda. Falar em um sentido, também, metafórico: em sua base educacional, na abertura de cursos que atendam às necessidades regionais, em suas políticas de acesso e permanência, no convite para o debate, para o diálogo, no investimento em formação docente para esse cenário.

Com uma história iniciada ainda na década de 1970, apesar de sua criação datar de 1989, a UFRR foi a primeira universidade do então Território Federal de Roraima. De 1969 a 1985, a UFSM desenvolveu atividades a partir da instalação do Câmpus Avançado (CAUSM) seguindo princípios do Projeto Rondon (SILVA, 2017b), tão importante para o estado. Anos depois, a UFRR concederia o título de Doutor Honoris Causa ao reitor fundador da UFSM, Professor José Mariano da Rocha Filho.

Segundo Silva (2017), em 1985, a criação da UFRR foi autorizada pela Lei 7.369, símbolo da entrada do estado em um novo período histórico pós-regime militar. Quatro anos depois, por meio do Decreto nº 90.127, a universidade foi implantada em um panorama apresentado por Silva (2017, p. 47), primeiro reitor (*pro-tempore*) da universidade:

> A época imediatamente anterior à implantação da UFRR, o ensino fundamental já se fazia presente em quase todos os núcleos populacionais do antigo Território, embora apresentasse graves problemas quanto à baixa qualidade. Na zona rural e na área indígena, em particular, mais de 90% dos professores eram leigos, muitos dos quais não possuíam sequer o ensino fundamental completo [...] Quase metade dos alunos do ensino fundamental [em 1988] evadiu-se (19%) ou foi reprovada (26%). A situação do ensino médio era ainda pior. Dos 3.205 alunos, 41,5% evadiram-se e 19,8% foram reprovados.

Esse cenário precário refletiu diretamente na decisão sobre os primeiros cursos a serem ofertados na UFRR: Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em História, Licenciatura Plena em Letras, além dos Bacharelados em Administração, Economia e Contabilidade. Com alguns desafios, o primeiro vestibular ocorreu, também, em 1989: “Tivemos que ‘pegar no pesado’. Tivemos que limpar, distribuir e organizar centenas de carteiras dentro das salas em que seriam aplicados os exames” (SILVA, 2017b, p. 76).

Atualmente, a UFRR oferta as modalidades de ensino fundamental, médio, técnico-profissionalizante, graduação e pós-graduação e possui três *campi* (Paricarana, Cauamé e Murupu). São 45 cursos de graduação, 13 de pós-graduação e, aproximadamente, nove mil alunos matriculados. Também, foi a "primeira instituição federal a implantar um curso específico de graduação para a formação de indígenas. Em 2001, a Universidade cria o Núcleo Insikiran, hoje transformado em Instituto Insikiran [...]" (FREITAS, 2011, p. 605), oferecendo graduações como Administração, Biologia, Computação e Contabilidade, além de cursos específicos para gerir as terras indígenas, como o curso de Gestão Territorial Indígena e o curso de Licenciatura Intercultural [3], que, em seu Projeto Político-Pedagógico, destaca a interculturalidade como "[...] um dos desafios nas discussões dos saberes indígenas com os ditos conhecimentos técnico-científicos institucionalizados no meio acadêmico" (FREITAS, 2011, p. 606).

Assim, a UFRR parece atentar para as necessidades formativas da região, fato verificado, também, na própria criação do Curso de Licenciatura em Música, em 2013, pois partiu de uma demanda regional, carente de profissionais formados em Educação Musical, ou mesmo em Artes (OLIVEIRA; DUARTE, 2007). Além da histórica ausência de professores formados em qualquer uma das linguagens artísticas no estado, a Lei 11.769/2008 impulsionou a criação do curso, que, em 2013, ofereceu as primeiras cinquenta vagas para o seu ingresso. Apesar de termos recebido, em 2016, um prédio novo (FIGURA 3) e bem equipado para realizarmos as atividades do curso, algumas dificuldades foram observadas pelo corpo docente do curso:

> Uma das dificuldades já encontradas pelo curso é o acesso de alunos sem a prova de habilidade específica e/ou conhecimento musical o que torna as turmas heterogêneas [...] O número restrito de professores e a baixa formação acadêmica poderão prejudicar as atividades (SILVA; BENETTI, 2014).

[3] "Há, atualmente, [2011] 237 alunos regularmente matriculados no curso de Licenciatura Intercultural, com previsão de ingresso de 60 alunos por ano, chegando a atingir 420 professores nos próximos cinco anos, totalizando 540 professores indígenas ao longo de dez anos" (FREITAS, 2011, p. 609).

Figura 3 – Bloco de Música e Direito da UFRR

Fonte: Facebook @UFRR.br.

A heterogeneidade das turmas tem sido debatida entre o corpo docente desde a criação do curso. Por um lado, a não realização de uma prova de habilidade específica permitiu a entrada de alunos *sem conhecimento musical* (teórico e, fundamentalmente, eurocêntrico), muitos dos quais procurando o curso como um *hobby* ou como uma primeira oportunidade de aprendizagem musical. Por outro, a ausência do teste tem aberto as portas para diferentes experiências musicais e tem oferecido à comunidade roraimense um curso diferenciado de música. A partir desse panorama e tendo em vista que o nosso curso se manteve com uma entrada alta (50 alunos na maioria das turmas, apesar de nem todos os matriculados no primeiro semestre participarem das aulas, de fato) e lista de espera, em alguns casos, o atual NDE do qual faço parte tem buscado abraçar a diversidade das turmas rompendo alguns padrões curriculares nos quais nós, professores do curso, fomos formados.

Nessa direção, planejamos reorganizar as disciplinas em núcleos interdisciplinares, nos quais os planejamentos de diferentes disciplinas se relacionam diretamente. Estudamos, ainda, a possibilidade de abrirmos as portas do curso semanalmente para a comunidade (curricularização da extensão – ainda que a UFRR não a esteja exigindo) e temos buscado dar mais autonomia ao processo formativo de cada acadêmico, reformulando as ementas para que a diversidade cultural e musical seja contemplada e, se possível, priorizada. Também, estamos

discutindo a inclusão de outros instrumentos musicais (populares) no currículo e uma nova direção para a organização das disciplinas, aproximando-nos das experiências musicais e educacionais trazidas pelos alunos e dos problemas contemporâneos estampados nos panoramas educacional, artístico e musical brasileiros.

Como parte do quadro docente do curso, acrescento, ainda, outros desafios: como curso noturno, a carga horária, principalmente após a Resolução nº 02 de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE)[4] (que aumentou a carga horária total das licenciaturas), faz que grande parte dos alunos não se forme nos quatro anos previstos pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Além disso, tendo em vista que a maioria dos acadêmicos trabalha durante o dia, ao chegar no quinto semestre, o estágio supervisionado realizado nas escolas públicas no mesmo período inviabiliza ou atrasa a continuidade do curso.

Como coordenadora de estágio, tenho alterado periodicamente o Regulamento de Estágio, visando encontrar um caminho que possibilite o desenvolvimento dessa importante etapa de suas formações. Hoje, por exemplo, o estágio está divido em duas etapas: A (Estágios I – 90 horas e II – 110 horas) e B (Estágios III – 90 horas e IV – 110 horas), cada uma em um segmento da Educação Básica. Nos estágios I e III, os discentes realizam observações no campo de estágio, leituras, pesquisas, participam de eventos/oficinas e das aulas semanais, escrevendo relatos e o plano de estágio. Nos estágios II e IV, além das atividades mencionadas, realizam as intervenções, escrevem planos e relatos de aula, além do relato de estágio (ultimamente, em formato para publicação, como relato de experiência).

É importante destacar que a carga horária de observações (20 e 10 horas) e intervenções (30 horas) são organizadas pelo próprio estagiário em consonância com o calendário da escola, o que tem facilitado o acesso e permanência dos alunos na atividade. Também, caso já atue como professor de música, seja em escolas de educação básica, escolas de música, conservatórios, igrejas, corais ou projetos de extensão, ou participe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o acadêmico pode ser dispensado da carga horária de atividades, participando, apenas, de 30 horas referentes às orientações semanais presenciais no período noturno. Residentes do Subprojeto Arte-Música do Programa Residência Pedagógica são dispensados do estágio, assegurados pelos documentos legais do programa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2018).

[4] Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015, p. 1). A resolução aumentou a carga horária do curso de 2.880 horas para 3.210 horas.

Além da carga horária imposta como um impasse à permanência dos acadêmicos no curso, a grande diversidade cultural apresenta-se como um desafio diante de uma proposta curricular que, ainda, se enraíza na música europeia. Assim, parte do corpo docente, especialmente o NDE reorganizado em 2018, tem buscado estratégias para que as disciplinas do currículo tenham como ponto de partida não só os diferentes estilos musicais, como também as experiências com a música e com o ensino da música relatadas pelos acadêmicos, conforme apresentado.

A maioria desses desafios e dos reflexos da constante reformulação curricular (foram quatro PPCs em cinco anos), bem como das relações interpessoais entre alunos e professores, foi narrada por todos os participantes da pesquisa, revelando, em alguns casos, cenas preocupantes e, em outros, histórias de perseverança e de alegrias. Dessa constatação emergiram outras necessidades do curso, que já têm apontado possíveis caminhos para trilharmos a partir da construção de minha pesquisa – a primeira oportunidade que os acadêmicos tiveram para se narrarem diante de um grupo de colegas e de discutirem s histórias com o curso.

ENTRELAÇAMENTOS BIOGRÁFICOS

A aranha do meu destino
Faz teias de eu não pensar
Não soube o que era em menino,
Sou adulto sem o achar.
É que a teia, de espalhada
Apanhou-me o querer ir...
Sou uma vida baloiçada
Na consciência de existir.
A aranha da minha sorte
Faz teia de muro a muro
Sou presa do meu suporte.
(FERNANDO PESSOA)

A temática desta investigação me acompanhou mesmo antes do próprio reconhecimento como pesquisadora, já que, ainda na graduação, tive a oportunidade de participar de disciplinas que fizeram uso de aportes narrativos (auto)biográficos como parte de suas metodologias. Também, tive contato com novas formas de ensinar no Ensino Superior por meio de pesquisas sob diferentes vieses (LOURO; RECK, 2017; LOURO, 2016; LOURO; TEIXEIRA; RECK, 2016; LOURO, 2013) no Grupo NarraMus.

O interesse pelos referenciais (auto)biográficos cresceu durante a participação em disciplinas da graduação que permitiram a escrita e a reflexão sobre a minha história de vida. Nelas, escolhi diferentes perspectivas, a partir das quais me narraria: a aluna de música aproximando-se da docência; a guitarrista, que, pouco a pouco, se descobria como profissional; a professora, já cansada de uma escola; e a aventureira pesquisadora, buscando novos horizontes epistemológicos. Todas as personagens de minha complexidade levaram-me a compreender a educação musical em uma dimensão mais subjetiva: pelo contato; contato entre as pessoas, as culturas, as consonâncias e dissonâncias; das sensações produzidas às sentidas; aquelas que compreendemos e aquelas que buscamos compreender. Abrindo-me para essas percepções, pude reviver, outra vez, minha história com a educação.

Foi a partir dos matizes pintados em minhas narrativas, especialmente as produzidas mediante o contato com o novo contexto de trabalho, que desdobrei a seguinte questão norteadora para a pesquisa: em que medida o desenvolvimento de biografias músico-educa s produz sentidos para o processo formativo de licenciandos em música?

2 QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

Com a reflexão sobre o problema que provoca a minha pesquisa, algumas questões são pertinentes:

1. Quais experiências delinearam os caminhos que trouxeram os alunos ao Curso de Licenciatura em Música na UFRR?
2. Em que medida essas experiências se tornaram relevantes para o processo formativo dos acadêmicos?
3. Quais as relações entre essas experiências e as experiências acadêmico-formativas?
4. De que maneira o desenvolvimento e o estudo de biografias músico-educativas podem estreitar as inter-relações entre experiências pessoais e experiências acadêmico-formativas?

Para discutir essas questões, o objetivo geral consiste em *compreender a(s) maneira(s) por meio da(s) qual(is) as biografias músico-educativas desenvolvidas por licenciandos em música produzem sentidos para seus processos formativos na graduação.*

Este estudo está delineado a partir dos seguintes objetivos específicos:

a) Discutir coletivamente as narrativas produzidas durante o desenvolvimento da biografia músico-educativa.
b) Analisar a produção que resultou em biografias músico-educativas produzidas pelos acadêmicos a partir da Espiral Retroativa do Caminho para Si, de Josso (2010b).
c) Aproximar experiências pessoais e acadêmicas a partir do estudo sobre os processos de formação, ponderando sobre as inter-relações presentes em construções narrativas individuais e coletivas dos sujeitos da pesquisa.

Essa concepção de pesquisa, que considera os sujeitos também como autores do estudo, surgiu da necessidade de buscar uma construção narrativa mais próxima dos acadêmicos e que pudesse envolvê-los na compreensão de suas próprias formações. Para investigar essa possibilidade, ponderei sobre a historicidade das narrativas e histórias de vida (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001; DELORY-MOMBERGER, 2011; DOMINICÉ, 2000; JOSSO, 1999, 2010a; PASSEGGI, 2011a, 2011b; PEREIRA, 2012; PERES, 2011; PINEAU; LEGRAND, 2012; PINEAU, 2006; SOUSA, 2016) e o desenvolvimento das metodologias biográficas para a formação de professores (BOLÍVAR, 2002; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001; FERRAROTTI, 2010; 2014; JOSSO, 2010a, 2010b, 2010c; NÓVOA, 1992). Especificamente, aprofundei-me nas leituras sobre o uso das biografias educativas na formação de adultos (DOMINICÉ, 2000; JOSSO 2010a, 2010b), discutindo os diferentes usos de aportes (auto)biográficos no campo da Educação e da Educação Musical no Brasil.

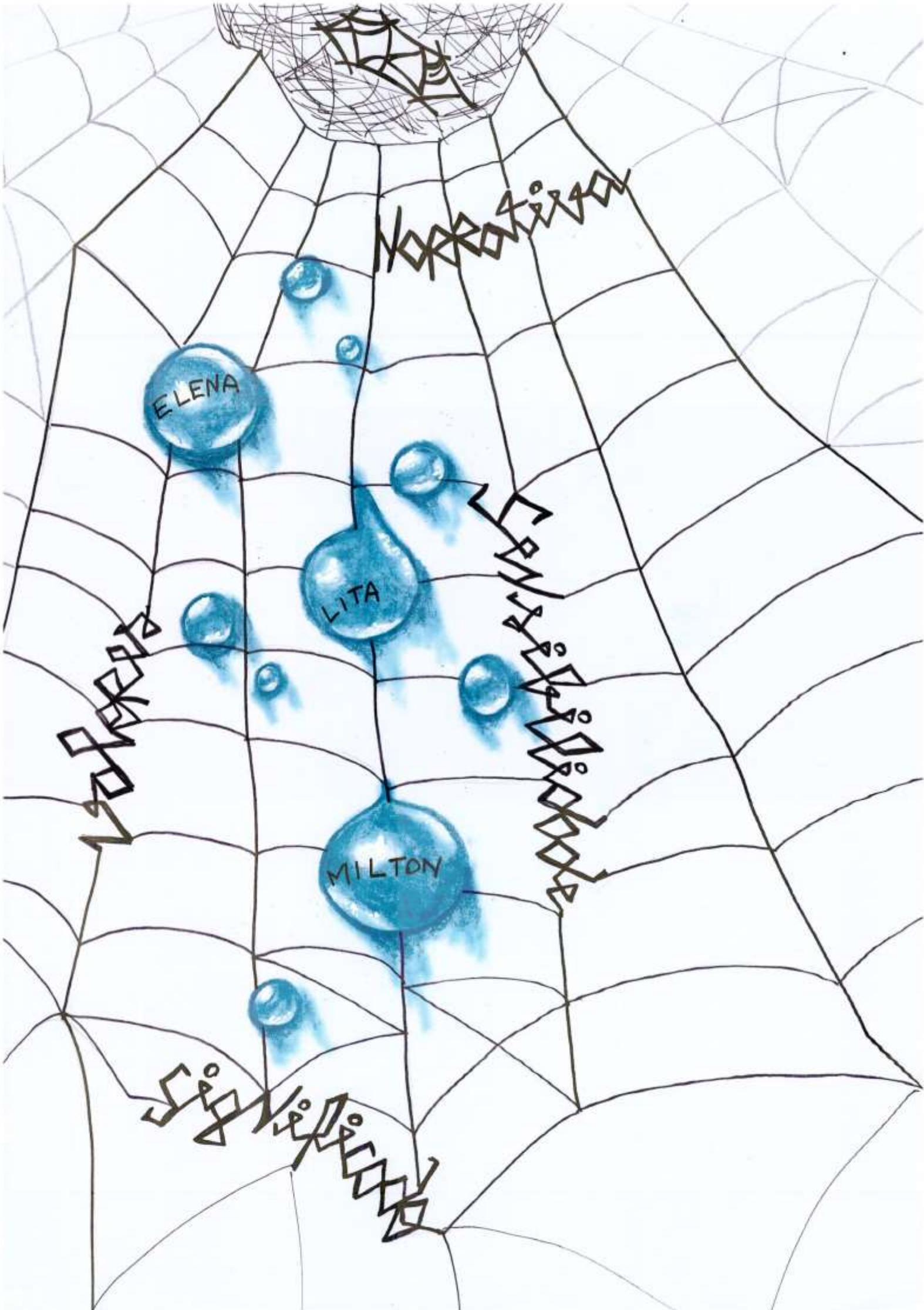
A partir dessa aproximação inicial e tendo como base a fundamentação teórica apresentada a seguir, formulo a hipótese de que *a elaboração e o estudo de biografias músico-educativas no Ensino Superior desencadeiam a conscientização sobre as inter-relações entre experiências pessoais e experiências acadêmico-formativas e delineiam novas perspectivas sobre processos formativos.*

A tese adota três premissas que serão retomadas no decorrer da escrita da pesquisa:

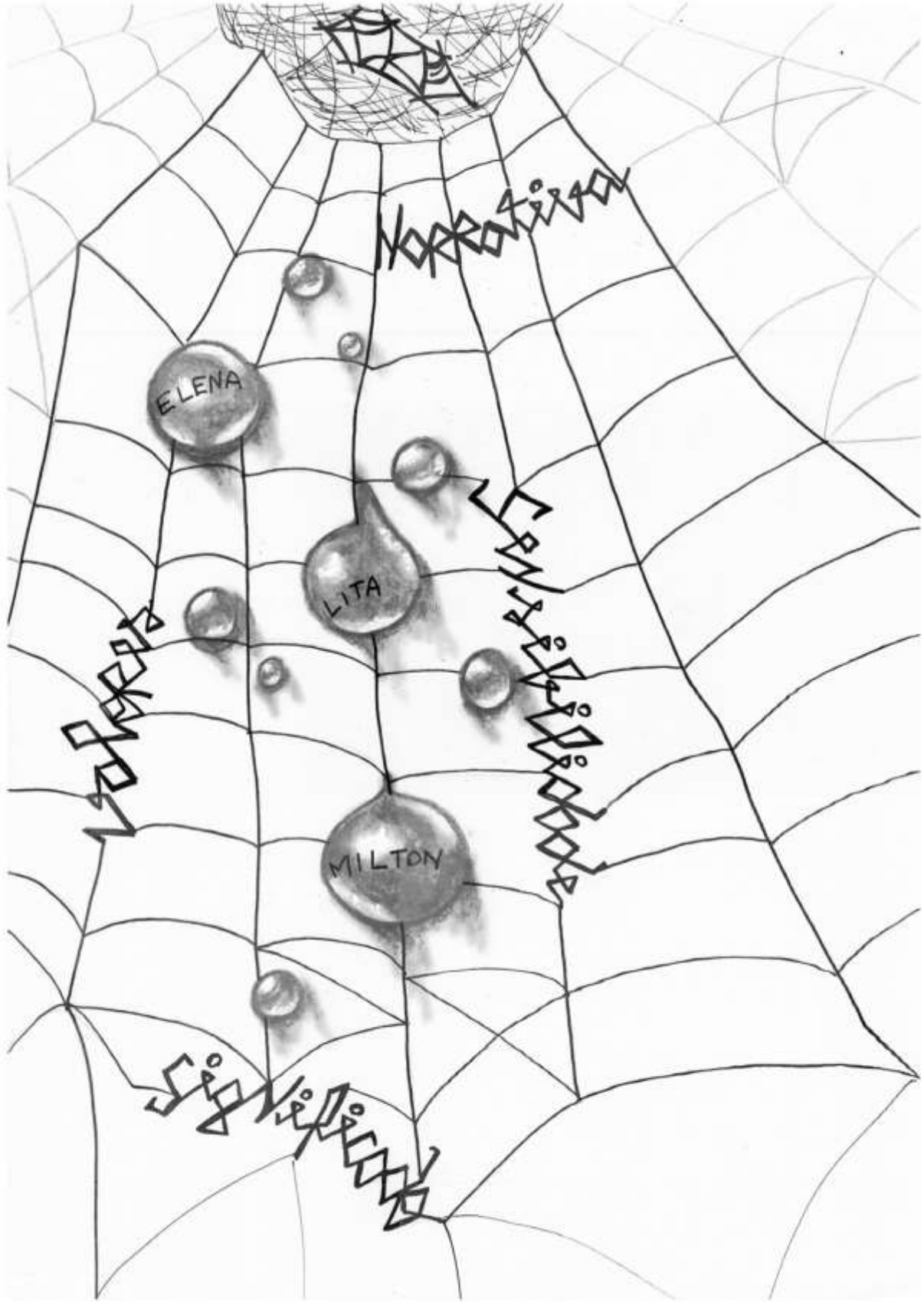
1. Que as narrativas de si e as narrativas entrelaçadas, ambas componentes da biografia músico-educativa, permitem emergir sensibilidades e saberes subjetivos que delineiam a leitura de si mesmo e de cada contexto. "A partir daí torna-se possível trabalhar a conscientização dos referenciais teóricos que funcionam *a priori* nos processos de conhecimento e que interferem diretamente na audição e na integração de saberes trazidos pelo programa de formação" (JOSSO, 2010b, p. 163-164). Em um curso de Licenciatura em Música, esses referenciais podem ser significados, valores e relações atribuídos à música e ao fazer musical, experiências traçadas por determinados estilos de música, bem como aprendizagens percebidas nos espaços de educação musical (para além dos institucionalizados).
2. Que o Curso de Licenciatura em Música da UFRR, em sua configuração atual, não está formulado a partir das necessidades formativas de seus sujeitos-alunos, tampouco considera as diferentes maneiras por meio das quais os adultos aprendem, sobretudo tendo em vista que os conhecimentos por eles adquiridos resultam de diferentes espaços e fontes de (in)formação. "O saber de referência está, sobretudo, relacionado com a maneira como os adultos voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes de sua educação quiseram ensinar-lhes (DOMINICÉ, 2010a, p. 95)". Especialmente na música, os *agentes de sua educação* configuram-se, também, em saberes e fazeres musicais tradicionalmente marginalizados ao discurso hegemônico dos cursos de música ditos *formais*; daí a importância de ouvir experiências consideradas significativas pelos sujeitos ao refletirem sobre os seus processos de formação, incluindo o acadêmico.
3. E, por fim, que "o capital de experiências que esses adultos trazem com eles obriga, de uma maneira ou de outra, a reconsiderar, senão os objetivos da formação, ao menos as pedagogias". Demanda ruptura, movimentação, desestabilização ao sistema universitário, tendo em vista que desenha uma relação diferente com o saber, pedindo, com isso, "formação e certificações específicas" (JOSSO, 2010b, p. 174).

A temática desta pesquisa delimita-se na formação de professores de música, sobretudo nos diferentes episódios de trajetórias educativas narradas e suas inter-relações com

experiências acadêmico-formativas. Este estudo biográfico visa contribuir para a implementação de novas estratégias metodológicas no contexto do Ensino Superior, especificamente nas licenciaturas. Espero que as biografias músico-educativas possam provocar processos reflexivos que poderão subsidiar novas perspectivas sobre o processo formativo. Tratando-se de acadêmicos de um curso de licenciatura em música, acredito que a compreensão das maneiras por meio das quais a música pode significar suas próprias experiências na academia abra espaços para a formação de um professor receptivo a n escutas e disposto a dialogar com seus alunos.


ELENA
LITA
MILTON

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: FIOS DE CONSTRUÇÃO



Esta seção contempla uma discussão metodológica e epistemológica sobre os conceitos de *narrativa, história de vida* e *(auto)biografia*, a partir da qual buscarei tecer argumentos sobre algumas decisões tomadas na construção desta pesquisa que poderão auxiliar a compreensão dos caminhos a serem percorridos na investigação.

No primeiro capítulo, objetivo localizar, discutir e definir o conceito de *narrativa* no trabalho a partir de uma discussão sobre a multiplicidade de "usos e funções" a ela atribuídos. Entendo que o conceito de narrativas se apresenta como fenômeno investigado da produção empírica que perpassa todas as etapas da pesquisa. Portanto, a seção sobre narrativas navegará por trajetos históricos e contextuais, além de buscar o entendimento sobre as maneiras por meio das quais as narrativas têm se inscrito nas pesquisas das áreas de Educação – analisando artigos científicos – e de Educação Musical, por meio do estudo sobre resumos e capítulos metodológicos de dissertações e teses. Nesse último contexto, apresento as contribuições da produção do Grupo de Pesquisas NarraMus, do qual participo.

O método escolhido para delinear os procedimentos metodológicos da pesquisa é o de história de vida, também conhecido como método biográfico, pois viso dar um tratamento individualizado e reflexivo – portanto, formativo – às narrativas de si ao mesmo tempo em que busco desvelar entendimentos sobre processos de formação desenhados em um plano coletivo, ou seja: desenvolverei o trabalho investigativo a partir do estudo transversal entre narrativas de si e narrativas entrelaçadas. Com isso, estarei não só estudando histórias de vida, como produzindo histórias de vida, partindo do pressuposto de que os sujeitos estarão em um constante (re)contar-se no decorrer das etapas da pesquisa. Para a construção desses argumentos, primeiro, discutirei as distintas concepções sobre a história de vida em autores revisados e, depois, realizarei dois estudos que compõem um estado do conhecimento: a) sobre os usos e aplicações das histórias de vida e(m) formação em dissertações, teses, artigos e capítulos de livros; e b) sobre o método biográfico história de vida na formação de professores em dissertações e teses, ambos na área de Educação.

Depois, apresento os delineamentos históricos do método escolhido dando ênfase a alguns temas que, nessa trajetória, contribuíram para o entendimento que hoje temos sobre a história de vida em pesquisas. Por fim, destaco sua inserção em metodologias para o ensino superior, bem como a contribuição de alguns grupos de pesquisas brasileiros para o entendimento da história de vida como método de pesquisa e de formação docente.

A última seção deste capítulo discutirá o entendimento teórico sobre a pesquisa (auto)biográfica, modalidade na qual inscrevo esta investigação, tendo em vista suas características intersubjetivas, relacionais e cointerpretativas. Não menos importante, realizarei,

ainda, um terceiro estado do conhecimento sobre as pesquisas (auto)biográficas da área de Educação Musical e da área de Educação, esse último, em um recorte da região Norte do país, onde minha investigação está contextualizada.

3 NARRATIVAS: DISCURSOS, CONTEXTOS E REFLEXÕES

> […] nós sentimos a necessidade dessas palavras que nos fazem Homens, da capacidade de articulá-las e ordená-las para fazer surgir e dar forma ao nosso conhecimento de mundo e de nós mesmos, conjugar sentido e contrassenso, e até não sentido, em nossa vida. E essa verbalização e sua relação com a linguagem não são neutras, seu exercício é formador *em si mesmo*. Elas modulam a representação e permitem o pensamento. Daí seu uso conjunto em pesquisa e formação (LANI-BAYLE, 2012, p. 59 – grifos da autora).

Ser provocado a pensar sobre a vida, organizar o repertório de memórias a serem expressadas e revelar uma narrativa são algumas ações que têm acompanhado o desenvolvimento da humanidade desde o século V antes de Cristo. Segundo Pineau e Legrand (2012), primeiramente, utilizou-se a escrita narrativa para registrar feitos humanos em *bios* (séc. V a. C.), depois, em *biografias* (dez séculos mais tarde) e em *autobiografias* (vinte e quatro séculos depois, termo surgido na Alemanha e Inglaterra).

Ainda que por meio de *bios* tenha se contado conquistas e trajetórias de *grandes homens*, a História encontrou dificuldades para reconhecer a história oral de sujeitos comuns na compreensão e registro de acontecimentos. Com o passar dos séculos, os escritos sobre si foram se desenvolvendo a partir de diferentes características e usos. Combinando informações autobiográficas e a conscientização de si, *As Confissões*, de Santo Agostinho, foi, segundo Momigliano (1991 apud PINEAU; LEGRAND, 2012), a primeira obra que combinou informações autobiográficas e a conscientização de si, que, segundo Sousa (2016), inspirou textos autobiográficos posteriores. Mais tarde, *As Confissões*, de Jean-Jacques Rousseau, marcou um novo gênero literário, possibilitando um deslocamento das autonarrativas da religião "para focalizar o indivíduo em sua singularidade, descrever suas experiências e seus impactos, suas crenças e hábitos, sua personalidade" (LEVISKY, 2004 apud SOUSA, 2016, n.p.).

Na Idade Média, destacaram-se a *canção de gesta* e o surgimento de termos franceses relevantes para a reflexão sobre a temporalidade, tais como *história*, *crônicas*, *genealogia* e *histórico*. Ambos os fenômenos são destacados por Pineau e Legrand (2012) como importantes para a construção de uma *consciência histórica do sentido*. Já no Renascimento, acontecimentos históricos acabaram por alterar referências instituídas até então, revelando novos sentidos científicos, religiosos, políticos e culturais (PINEAU, LEGRAND, 2012). Assim, "pouco a pouco, o recurso/retorno à existência para extrair dela algum sentido parece constituir um novo caminho para os pesquisadores" (p. 49).

No século XVI, as *memórias* ou *lembranças* – esta última para os sujeitos historicamente menos importantes – foram responsáveis por registrar relevantes acontecimentos sociais e por cruzarem da história coletiva oficial à história de vida individual. Um outro hábito de escrita, mais privado e sobre a vida cotidiana, constituiu-se em *livros de razão*, *efemérides*, além da escrita de *diários* e de *ensaios*.

Porém, foi apenas nos séculos XVIII e XIX que, devido a revoluções políticas e midiáticas, a Europa assistiu a uma explosão de "confissões, memórias, lembranças, vidas ou histórias de vida, publicações pontuadas pelo aparecimento, na Alemanha e na Inglaterra, da palavra 'autobiografia' por volta dos anos 1800" (PINEAU; LEGRAND, 2012, p. 52).

Assim, a partir da *bios* grega antiga, arquitetou-se:

> um poderoso meio de narração, a escrita, que é vista, nos dias de hoje, como constituindo com ela uma coisa só, para contar a vida de alguém (biografia, hagiografia) ou a própria vida do autor (autobiografia). Só recentemente apareceram as denominações não literárias: relato de vida, história de vida (PINEAU; LEGRAND, 2012, p. 57).

Consequentemente, no primeiro terço do século XX, originou-se, por meio da Escola de Chicago, o uso das histórias de vida e da metodologia autobiográfica de pesquisa (DOMINICÉ, 2000; BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNANDEZ, 2001) no campo da Sociologia. Esse início pareceu estar atrelado ao fato de a história de vida permitir conectar os subconjuntos pessoal (literaturas do eu) e temporal (referentes a genealogias, memórias e outras concepções), significando "um novo espaço-tempo da busca do sentido, o sentido da vida" (PINEAU; LEGRAND, 2012, p. 58).

Segundo Passeggi (2011a), entre 1940 e 1970, o ressurgimento das narrativas de vida na Europa apareceu em um contexto de ruptura de paradigmas, destacando as contribuições de Daniel Bertaux, no campo da Etnossociologia, e de Franco Ferrarotti, na Sociologia. Além desses, Josso (2016) destacou os trabalhos do antropólogo Oscar Lewis e do psicólogo Lucién Séve, ambos desenvolvidos na década de 1960, como importantes para a revitalização do interesse pelo método biográfico (contemplando narrativas). Nos anos 1980, por meio da pesquisa (auto)biográfica,

> As histórias de vida e a biografia (**escrita da vida**) retornam à cena da investigação, como fontes privilegiadas de estudo, capazes de revelar as formas pelas quais os vínculos entre o sujeito e o mundo se entrelaçam nas esferas sociais em que ele vive. e interage. Um novo paradigma na educação é estabelecido. As histórias de vida

> tornam-se, a partir dos anos oitenta, uma prática de treinamento no contexto da educação de adultos (PASSEGGI, 2011a, p. 26 – grifos meus, tradução minha[5]).

Tal constatação também é feita por Suárez (2012), complementando que, nos últimos trinta anos, palavras como *narrativas, (auto)biografias* e *formação* começaram a aparecer em conjunto no campo das Ciências da Educação na Europa, Estados Unidos e, recentemente, na América Latina. Desde então, multiplicaram-se pesquisas biográficas, autobiográficas e (auto)biográficas que se apropriam de dados empíricos produzidos no desenvolvimento de narrativas. Nesse cenário, temos assistido a uma pluralidade de significados e funções das narrativas, seja como processo de ressignificação do vivido (ABRAHÃO, 2016), seja como fenômeno investigado ou método de investigação (ABRAHÃO, 2016, BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001), por exemplo, tendo em vista que:

> A narrativa designa a qualidade estruturada da experiência vista como uma história; por outro lado, as diretrizes/formas de construir sentido, baseadas em eventos temporais pessoais, através da descrição e análise dos dados. A narrativa é tanto uma estrutura quanto um método para recapitular experiências (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 17 – tradução minha[6]).

Aproprio-me da concepção trazida pelos autores sobre o termo *narrativa:* "um modo básico de pensar, de organizar o conhecimento e a realidade" (p. 19 – tradução minha[7]). Os estudiosos também me auxiliaram na compreensão sobre o lugar da narrativa na pesquisa. Aqui, entendo a narrativa a partir de três perspectivas: como campo de construção de sentidos e significados de experiências de vida para os sujeitos (discurso, estrutura, modos de conhecer, fenômeno a ser investigado); como referencial teórico-metodológico que constitui (junto da discussão sobre a modalidade de pesquisa (auto)biográfica e da história de vida como método) a espinha dorsal que estrutura a organização da pesquisa (forma de construir sentido, plano conceitual); e como material empírico para análise e investigação da hipótese apresentada (organização do conhecimento e da realidade, plano epistemológico).

---

[5] No original: Las historias de vida y la biografia (**escritura de la vida**) retornam al escenario de la investigación, en tanto fuentes de estudio privilegiadas, susceptibles de revelar los modos como se tejen los vínculos entre el sujeto y el mundo em las esferas sociales donde él vive e interactúa. Se instaura un nuevo paradigma em educación. Las historias de vida se tornan, a partir de los años ochenta, una práctica de formación en el contexto de la educación de adultos (PASSEGGI, 2011a, p. 26 – grifos meus).

[6] No original: La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; por otro lado, las pautas/formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos. La narrativa es tanto una estructura como método para recapitular experiencias (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 17).

[7] No original: "un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad" (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 19).

Em outras palavras, aproximo-me de uma *narrativa de formação*, modelo delineado por autoras como Chiené (2010), Delory-Momberger (2011) e Josso (2002). No contexto desta pesquisa, entendo que as narrativas de si (narrativas musicais) e as narrativas entrelaçadas (termo que será desenvolvido em minha investigação) se codificam em *narrativas de formação* por centrarem-se em experiências formativas, sejam elas com a música ou com a educação. São, segundo Chiené (2010), uma parte da vida na qual o sujeito esteve implicado em um processo de formação, ou seja, de transformação, de mudança de paradigmas, de incorporação de novos conceitos e perspectivas às suas interpretações, de descoberta de novos horizontes e significados para as experiências narradas.

Segundo Delory-Momberger (2011), a narrativa de formação foi herdada da Alemanha Iluminista em torno do termo *Bildung*. Seu pensamento

> representa a vida humana como um processo de 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), e está na origem do modelo genérico que, de maneira mais ou menos consciente, impregna ainda nossas representações biográficas: na autobiografia literária tanto quanto nas práticas de histórias de vida em formação que regem atualmente, a narrativa de vida continua a ser vista como um percurso orientado e finalizado, pelo qual o narrador retraça a gênese do ser no qual se tornou (p. 337).

Na mesma direção, Pereira (2012) considera a *Bildung* "[…] um processo histórico, temporal e contingente no qual um sujeito atinge determinada forma", sujeito esse que, "ao se interpelado pela cultura, atua criativamente no sentido de igualmente criar cultura, transformando a já existente" (p. 148). Tais movimentos orgânicos atravessam a concepção desta pesquisa, tendo em vista que o desenvolvimento de narrativas lança os sujeitos para uma posição de aprendentes, já que "implica colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação […]" onde, nessa prática, "[...] contam sobre o que a vida ensinou e, também, no que concerne às aprendizagens experienciais em circunstâncias da vida dos sujeitos em processo de formação" (SOUZA, 2016, n.p.). Mais especificamente, em minha pesquisa, focarei no que tange à música e à educação.

Nesse contexto de formação, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) apresentam o termo *narratividade*, o qual considero importante para compreender os lugares da narrativa nesta investigação. Entendo que narratividade implica ação, ações, e encontrei essa justificativa nos próprios autores, que atribuem duas grandes funções à narrativa: formas de interpretação e diretrizes para a ação. Ou seja,

> A capacidade narrativa serve aos seres humanos para organizar a experiência, fornecendo quadros para enquadrar o que acontece: *uma narrativa consiste em uma sequência singular de eventos, estados mentais, eventos envolvendo seres humanos como personagens ou atores* (p. 21 – grifos dos autores, tradução minha[8]).

A partir disso, a ação organiza-se como transformação, seja a partir da implicação dos sujeitos na própria história de vida (LANI-BAYLE, 2012), seja como construções de sentido, percebendo e significando a experiência de acordo com as estruturas narrativas, como inscrição das narrativas em temporalidades (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; LANI-BAYLE, 2012), seja pelo processo de conscientização (JOSSO, 2010), para citar alguns exemplos.

Essas transformações delineadas por processos narrativos, pela narratividade (da provocação, reflexão e organização ao discurso e novos movimentos reflexivos), inscrevem as escritas de si no cenário educativo internacional e brasileiro – o qual darei enfoque a partir de agora.

O crescente interesse por construções narrativas se dá a partir da concepção de que o professor se constitui a partir de inúmeras referências – família, escola, academia, trabalho, por exemplo. Por isso,

> Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que têm atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 2010, p. 202).

Essas contribuições da escrita de si para a formação do indivíduo têm revelado importantes encaminhamentos/discussões para o campo da Educação no Brasil. Por esse motivo, é relevante apresentar algumas pesquisas desenvolvidas nesse contexto que tratam as narrativas como fenômeno investigado (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001), uma das perspectivas tomadas, também, em minha pesquisa.

Segundo Passeggi (2011b, p. 148),

> No Brasil, as pesquisas educacionais com fontes autobiográficas têm se voltado mais para as questões identitárias, notadamente, na formação docente. Ainda são raras aquelas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida.

[8] La capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar la experiencia, proporcionando marcos para enmarcar lo que sucede: *una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores* (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, p. 21 – grifos dos autores).

Assim, minha investigação se destaca justamente por buscar compreender os processos que envolvem a interpretação dada pelos sujeitos à própria narrativa e à construção coletiva de uma possível narrativa entrelaçada, esforço que se soma a outros estudos brasileiros, como os de Abrahão (2011), Nacarato e Passeggi (2013), Passeggi (2002, 2011b) e Peres (2008, 2010, 2011).

Com o intuito de conhecer outras pesquisas que têm desenvolvido seus estudos a partir da análise do material empírico composto por narrativas (não excluindo seus outros possíveis usos e funções), efetuei pesquisas nos buscadores eletrônicos de artigos científicos *Directory of Open Access Journals*, *Portal de Periódicos da Capes* e *Scielo* a partir do termo *narrativas* combinado ao termo *formação* publicados de 2000 até 2018. Encontrei 118 artigos brasileiros no primeiro buscador, 148 no segundo e 94 no último. Dado o quantitativo, refinei as buscas por publicações específicas da área da Educação, o que totalizou 108 artigos científicos (alguns artigos apareceram repetidos em dois ou nos três buscadores).

Optei por revisar artigos que se aproximassem dos delineamentos teórico-metodológicos de minha pesquisa e que, de alguma maneira, contribuíssem para os argumentos deste capítulo, sobretudo, que revelassem a rica produção epistemológica advinda do estudo de narrativas e a diversidade de tratamentos sobre esta produção empírica.

Primeiramente, foi possível observar a pluralidade de significados e funções da narrativa nas pesquisas sobre a qual Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) haviam alertado. A leitura dos artigos permitiu identificar usos da narrativa como método de investigação (GALVÃO, 2005), procedimento metodológico (FERREIRA, 2006; REGO, 2014; MENEZES; RIOS, 2016), metodologia para a formação docente (GALVÃO, 2005; FERREIRA, 2006; REGO, 2014), relato (VASCONCELOS, 2006; VASCONCELLOS, 2012), modalidade de pesquisa (SOUZA, 2006; MATTOS, 2010; HETAL et al., 2011; FREITAS et al., 2016; BRAGANÇA; PEREZ, 2016), aporte teórico-metodológico (CAMARGO, 2008) e abordagem de pesquisa (BOLZAN; POWACZUK, 2017).

A principal forma de narrativa foi a que combina oralidade e escrita, seguida das narrativas orais e apenas escritas. Também foi possível identificar a expressão *narrativas de formação* em alguns artigos. Quanto à contribuição epistemológica, destaco a relevância das narrativas como processo de investigação, como processo de reflexão pedagógica sobre a docência/sobre a vida, como processo de formação para a constituição da professoralidade e como aporte teórico-metodológico. Sobre essa última, notei um esforço coletivo para delinear as possibilidades da narrativa para o campo da Educação.

Nas áreas de Música e Educação Musical, a busca pela soma dos termos *narrativa* e *educação musical* e *narrativa* e *música* nos mesmos repositórios não revelou grande número de artigos. Por esse motivo, realizei a mesma busca na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* e no *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*, filtrando por pesquisas das áreas de Linguística, Letras e Artes – Música e Ciências Humanas – Educação. Surpreendentemente, grande parte das pesquisas de cunho qualitativo não utiliza o termo *narrativas* como apresentado até este momento: ainda quando essas são produzidas em seus processos metodológicos (como entrevistas abertas e semiestruturadas e rodas de conversa, por exemplo), grande parte dos autores não se debruça para delineá-las na pesquisa e discuti-las teoricamente.

Apesar de muitas das teses e dissertações não possuírem dados completos e/ou arquivo para *download* na Plataforma Sucupira, foi possível encontrar onze pesquisas que mencionaram o uso de narrativas em seus resumos. A análise da ocorrência do termo nas dissertações e teses permitiu perceber semelhanças com os usos e funções presentes na área de Educação: como modalidade de pesquisa (ANDERS, 2014; SOARES, 2014; TEIXEIRA, 2016), procedimento metodológico (ANDERS, 2014; MACHADO 2014; PEREIRA, 2016; SOARES, 2014; SOUZA, 2013; TEIXEIRA, 2016), fenômeno investigado (PEREIRA, 2016; SOARES, 2014), como procedimento de análise (SOARES, 2014), prevalecendo o uso de narrativas como forma de relato (ANDERS, 2014; FAÇANHA, 2017; FONSECA, 2016; GAULKE, 2013; NETO, 2014; PEREIRA, 2016; SOARES, 2014; TEIXEIRA, 2016; WEISS, 2015). Outro destaque é a concomitância de diferentes funções da narrativa nas pesquisas, que pode ser observada pela recorrência de teses e dissertações nas diferentes categorias acima listadas.

A modalidade oral (transcrita) prevalece sobre a mista (oral/escrita) e sobre narrativas de formação, e os sujeitos narradores são, em maior número, professores de música, seguindo-se de alunos de música (adultos acadêmicos, crianças, jovens) e instrutores/regentes. A contribuição epistemológica que traz a narrativa como processo de formação ainda está em desenvolvimento nas áreas de Música e Educação Musical, porém, o fato de grande parte das pesquisas apontarem a potencialidade da narrativa para a reflexão e compreensão de práticas/experiências educacionais e musicais faz-me pensar que esse campo de discussão está em processo de desenvolvimento.

Essa aposta se dá, também, a partir do contexto político atual da Educação Musical brasileira, que passa por um frágil momento de afirmação nas políticas públicas e currículos escolares e de argumentações sobre as especificidades da linguagem musical, suas habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento humano, diante do cenário pós-Lei

13.278/2016, em que Música passou a dividir espaço curricular com as outras três linguagens artísticas na educação básica – Artes Visuais, Teatro e Dança.

Ou seja, o panorama educacional brasileiro demanda uma formação mais engajada, interdisciplinar e consciente das diferentes formações musicais, pedagógicas e artísticas que trazemos ao longo da vida, bem como dos aspectos antropológicos, psicológicos e sociais que atravessam as manifestações musicais. Demanda formar educadores musicais capazes de contemplar diferentes fazeres, saberes, apropriações e significados musicais que os diferentes contextos cantam à prática docente. Acredito que esse tipo de formação pode ser potencializada por meio da exploração de metodologias (auto)biográficas, de narrativas que promovam uma abertura à escuta (de si, dos outros, dos cenários musicais) e que um professor estimulado e animado a narrar e a refletir sobre a música e a docência em sua vida poderá estar mais aberto para essas escutas.

Nesse contexto, tenho assistido ao esforço de algumas educadoras musicais brasileiras, formadoras de professores, no sentido de trazerem para a pauta acadêmica e científica o debate sobre as metodologias (auto)biográficas e, nessas, as narrativas como recurso para reflexão sobre a vida, sobre a prática musical/docente e, por isso, para a formação. Nessa direção, Louro vem se dedicando há quase duas décadas ao estudo teórico e à sistematização das narrativas de si como metodologia de pesquisas e de aula no ensino superior. As discussões promovidas por suas publicações e pela atuação de seu grupo de pesquisa NarraMus (por meio da publicação de artigos e capítulos de livros e da participação em eventos regionais, nacionais e internacionais) têm inspirado novos olhares sobre diferentes temáticas a partir desses aportes teóricos e metodológicos.

> Eu buscava como estratégia de ensino descentrar a nossa atenção de um conteúdo puramente retirado dos textos que estávamos estudando para o relato das experiências pedagógicas dos alunos. Tal postura advinha do meu olhar de professora-formadora que foi instrumentalizado pelas entrevistas de história oral da minha tese de doutorado. A partir dessas entrevistas, elaborei uma estratégia de ensino para a formação inicial e continuada de professores na área de música (LOURO, 2008a, p. 261-262).

Esse processo reflexivo foi provocado pelo desenvolvimento de sua tese de doutorado, que buscou ouvir narrativas de professores de instrumento no contexto universitário com o objetivo de investigar suas identidades profissionais (LOURO, 2004). Tomando a ideia da *narrativa de si*, refletiu sobre o seu próprio "contar" e para o dos colaboradores, "considerando que o processo de narrar-se envolve uma reinterpretação da vida na busca da reconstrução da própria história" (LOURO, 2013, p. 108). Desde então, esse tipo de metodologia, que

contempla narrativas, pode ser observado em disciplinas ministradas pela professora (algumas experiências são estudadas e publicadas por Louro, conforme apresentado em seguida) e em pesquisas desenvolvidas por ela e por seus alunos de mestrado e de doutorado.

Sobre o entendimento das narrativas no contexto das pesquisas desenvolvidas e orientadas pela referida professora, é possível observar três principais perspectivas: como atividade parte de um processo intersubjetivo aplicado à formação docente (LOURO, 2008b; LOURO, 2013; RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014; ALMEIDA; LOURO, 2016; LOURO; TEIXEIRA; RECK, 2016; LOURO, 2016; LOURO; RECK, 2017), como relatos (já que a perspectiva acima não exclui o entendimento da narrativa também como relato) a partir dos quais se deram a conhecer concepções sobre educação e música (LOURO; ARÓSTEGUI, 2003), sobre formação e prática docente (ALMEIDA; LOURO, 2016; LOURO; RECK, 2017), alguns temas que constituem lembranças e memórias de alunos e professores de música (LOURO; TEIXEIRA; RECK, 2016) e espaços de educação musical (RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014), entre outros.

Somado a isso, também pude observar que o grupo tem se preocupado em argumentar sobre as escolhas metodológicas que incluem narrativas em suas publicações:

> Pelo próprio nome que colocamos em nosso grupo "Auto-Narrativas de Práticas Musicais", e a maneira como fizemos a nossa sigla NarraMus, fica posta a nossa preocupação com a "narrativa de si" como meio de reflexão para as pessoas que praticam e/ou ensinam música. Neste sentido, faz-se necessário pontuar o que entendemos por narrativa, como ela se especifica quando se diz "de si" e de que forma este ato narrativo se relaciona com outros atos ligados ao fazer, aprender e ensinar música (LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2013).

Nessa direção, as autoras apresentaram as Entrevistas de História Oral Temática, bem como Louro e Aróstegui (2003), Borba e Louro (2016) utilizaram-se de Diários de Aula, somando-se a Reck, Louro e Rapôso (2014) como procedimentos para se narrar. Também, Almeida e Louro (2016) delinearam seus passos metodológicos a partir da construção de narrativas de histórias de vida em uma roda de chimarrão, enquanto Louro, Teixeira e Reck (2016) explicaram teórica e metodologicamente a opção pela produção de narrativas de si orais e escritas.

Formando um coro – às vezes em uníssono, ora em polifonia, mas nunca em dissonância –, outros pesquisadores da área de Música e de Educação Musical têm contribuído para a construção desse corpo metodológico e teórico que contempla narrativas. Entre eles, podemos destacar as produções das professoras Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres e Delmary Vasconcelos de Abreu, que, além de publicações recorrentes, têm orientado pesquisas que

discutem, em seu corpo teórico, narrativas, entre outros conceitos. A primeira traz uma concepção de narrativa (narrativas de si, para a autora) como *autobiografias musicais* (TORRES, 2003; 2004) e *(auto)biografias musicais* (TORRES, 2017), termo que será rico, também, quando buscar construir o meu entendimento sobre as diferentes narrativas que são impulsionadas nesta investigação: as *narrativas musicais, visuais e de performance*. Segundo Torres (2004, p. 64 – grifos da autora), essas autobiografias musicais:

> são as narrativas de si […] em que estão mescladas as memórias musicais da infância, adolescência e vida adulta com as lembranças de melodia, letras de músicas, *show*s de bandas, rituais religiosos, aulas de instrumentos musicais, influências de grupos de amigos e familiares e práticas pedagógicas, dentre outras lembranças.

Esse conjunto de ações, funções, significados e representações são estudados por meio de uma pesquisa biográfica (TORRES, 2003; 2004). Em direção semelhante, Abreu (2011a; 2011b; 2011c; 2015) considerou *narrativa* como estratégia metodológica característica do campo das abordagens (auto)biográficas. A autora entendeu que "a narrativa fundamenta o modelo que inspira nossas representações biográficas e a maneira como narramos nossa vida. Fazer a narrativa de vida consiste em contar como o narrador é, ou como se tornou ou vem se tornando ao longo do tempo" (p. 149). Por esse motivo, buscou estudar *narrativas de profissionalização* para compreender o processo de profissionalização de professores que se tornaram professores de música, embora suas licenciaturas tenham sido em outras áreas do conhecimento.

Recentemente, Abreu (2017) apresentou os atos de *musicobiografização*, estes se configurando como material biográfico para realizar análise em uma perspectiva (auto)biográfica (e que serão revisitados em outro momento da pesquisa). Nesse contexto, "as narrativas com música tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo sujeito que faz narrativas de si com música" (p. 221). A partir do estudo dessas narrativas, foi possível compreender:

> que o processo de apropriação e transmissão de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais vão sendo objetivados. Assim, o sujeito ao narrar-se com música, e que traz nas narrativas os seus princípios, é tomado como o protagonista do fazer musical. É o sujeito (auto)biográfico. Dito de outra forma, é o sujeito que traz na experiência da formação a musicobiografização (ABREU, 2017, p. 222).

Essas aproximações com outras pesquisas que discutiram narrativas sob diferentes perspectivas permitiram definir parâmetros para o entendimento da narrativa nesta investigação. Primeiro, como fundamentação teórica, na qual busco constituir um modo de pensamento,

organização do conhecimento e de entendimento da realidade (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001), pareando a um número crescente de investigações em Educação e Educação Musical, algumas dessas apresentadas nesta seção.

Segundo, entendo a *narrativa* como fenômeno investigado, tendo em vista que busco compreender as perspectivas dos diferentes processos que permeiam a produção narrativa dos sujeitos, as relações estabelecidas entre memória, discurso e reflexividade, bem como os seus lugares de fala – na condição de ser social, cultural, político – e territórios – educação, música e educação musical. Aqui, tomo emprestadas as concepções de lugar e território de fala dos sujeitos a partir de Cunha (2008). Para a autora, "o lugar se constitui quando atribuímos *sentido* aos espaços [universidade, escola], ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades" (p. 184 – grifo meu). É preenchido de significados e subjetividades e, por isso, "se tornam parte de nós mesmos. Eles [os lugares] constroem nossa história e neles deixamos parte de nós" (p. 185).

Já a ideia de território se estabelece quando firmamos "[…] ações como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se tornem preponderantes. Os territórios têm uma certa estabilidade, e a alteração de suas fronteiras é sempre resultado de lutas concorrenciais" (p. 186). Nessa direção, entendo a ideia de território como compreensões de mundo, de dinâmicas, de funções e de heranças produzidas nesses territórios. Por isso, educação, música e educação musical constituirão três territórios que poderão se cruzar, ou não, dependendo da maneira a partir da qual os sujeitos os narrarem. Por fim, as narrativas são compreendidas, na pesquisa, como dado empírico produzido a partir de narrativas orais e escritas de si e narrativas entrelaçadas construídas no pertencimento ao lugar desta investigação e aos territórios da música, da educação e da educação musical.

O estudo realizado neste subcapítulo permitiu perceber que é comum as narrativas estarem associadas a histórias de vida, tendo em vista que as investigações visitadas buscam, por intermédio de dispositivos narrativos, adentrar territórios específicos que sinalizarão as narrativas de si (e de nós) almejadas pelo pesquisador e refletidas pelos sujeitos, resultando em um processo conjunto de reflexão sobre a vida. Em outras palavras, de acordo com Delory-Momberger (2014, p. 91):

> A prática das "histórias de vida em formação" repousa sobre a ideia da apropriação de sua "história" pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida […] Um aspecto essencial do procedimento integrativo da formação pelas histórias de vida reside no reconhecimento […] dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional.

Essa prática pode ser mediada pela produção de narrativas em suas variáveis modalidades. No capítulo a seguir, objetivo apresentar a história de vida como a entendo na pesquisa: como método de investigação, apesar de trazer para o debate outras perspectivas a ela atribuídas. Ainda assim, será possível identificar correlações entre a produção deste capítulo e as investigações discutidas no próximo. Espero delimitar a história de vida em minha investigação a partir da contribuição de autores relevantes das Ciências Humanas e Sociais que permitam tecer argumentos sobre minhas escolhas metodológicas neste trabalho.

4 DAS HISTÓRIAS DE VIDA

4.1 PROCEDIMENTO, ABORDAGEM, FORMAÇÃO, PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA… MÉTODO

A prolífica produção científica e acadêmica de pesquisas qualitativas, especialmente na área de Educação, tem revelado um cenário teórico e metodológico plural quanto ao entendimento sobre histórias de vida nas investigações. Nesse contexto, ora são empregadas como "método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica" (SOUZA, 2006, p. 29)[9]. Essa constatação se torna ainda mais complexa em uma perspectiva de formação, pois, segundo Pineau (2016, n.p.),

> Nas Ciências Humanas e Sociais, a flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias é indicativa da flutuação do sentido atribuído a essas tentativas de expressão da temporalidade vivida pessoalmente. O desenvolvimento dessa perspectiva em educação e formação de adultos amplia as interrogações.

Por esse motivo, antes mesmo de localizá-las historicamente, ocupo-me em revisar conceitos, procedimentos e entendimentos a elas atribuídos por meio do estudo de relevantes autores para as Ciências Humanas e Sociais, esperando tornar mais clara e justificada a minha opção em chamar de método as histórias de vida. Segundo Josso (2016, n.p.), essa prática como método foi introduzida na Sociologia no início do século passado como "metodologia de observação participante junto a populações imigrantes", atendendo ao seu objetivo como pesquisa clássica e como "intervenção que permitia ao sujeito tomar consciência de suas potencialidades de ato social" (idem).

Essa pluralidade de sentidos e significados é discutida, também, por Pineau e Legrand (2012), especificamente, a sua aplicabilidade nas diferentes disciplinas, tais como Antropologia, Etnologia, Sociologia, Psicologia, História, além do âmbito da Educação e para a formação de adultos. Nesse último, a história de vida, segundo os autores, é concebida como abordagem de pesquisa e formação, pois "ela não visa apenas à teorização de práticas empíricas, mas igualmente à articulação dialética de dois polos: prático e teórico" (PINEAU; LEGRAND, 2012, p. 37).

---

[9] Em minha pesquisa, mesmo conhecendo esses diferentes usos, adotamos a história de vida como método, este entendido como "a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação do fenômeno […]", onde "[…] a natureza do problema ou seu nível de aprofundamento que, de fato, determina a escolha do método" (RICHARDSON, 2015, p. 71).

É na relação entre esses dois polos que Bragança (2011) identifica a utilização da história de vida, nas Ciências da Educação, como perspectiva teórico-metodológica centrada nos processos formativos, ao passo que, na pesquisa sociológica, se apresenta como metodologia de pesquisa. Por outro lado, a história de vida adquire essa função metodológica no contexto educativo justamente por recuperar a sua "dimensão de instrumento de ação social […] em alfabetização, em educação popular, em formação profissional contínua, em formação de formadores, em orientação e em desenvolvimento de projetos, em avaliações de competências e reconhecimento de aquisições experienciais" (JOSSO, 2016, n.p.). E, ainda, pelo fato de "[…] acompanhar, orientar, suscitar ou facilitar a elaboração dos projetos pessoais de indivíduos em busca de uma orientação ou de uma reorientação profissional […] (PERES, 2011, p. 177).

Com seu significado atribuído tanto à formação, quanto à investigação, Souza (2006; 2016) considera sua pertinência:

> para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2016, p. 13).

Dada essa dupla função, Olesen (2011) atribui um sentido ideológico à história de vida como abordagem, pois "compreende reais tendências, ao mesmo tempo em que se oculta sob ares místicos", tendo em vista que a tomada de consciência se constitui em um contexto social que a modela e que, quando este não está claramente definido, "característica contemporânea, é interpretado como individualista e a expressão subjetiva é majoritariamente interpretada como uma construção identitária individual, o que eles também são, entre outras coisas." (OLESEN, 2011, p. 140). Nessa complexidade, o autor apresenta um entendimento da história de vida para além de uma abordagem de pesquisa,

> podendo ser construída sobre um material biográfico, mas que não precisa sê-lo obrigatoriamente. O potencial e a missão de uma abordagem de história de vida são de esclarecer o sujeito aprendente historicamente específico, isto é, compreendê-lo inserido no quadro social em que ele age e se exprime (p. 140).

É justamente nessa produção/imersão que ancoramos o nosso entendimento de método de investigação. Segundo Souza (2006, p. 24), as histórias de vida adotam "uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos 'documentos pessoais'" (SOUZA, 2006, p. 24) (em minha pesquisa, são fotografias,

vídeos, músicas, performances e imagens, por exemplo) e "entrevistas biográficas" (idem), nesta investigação modificadas para a produção de narrativas de si (musicais) e de nós em um contexto de socialização e reflexão sobre experiências com a educação e com a música em uma dinâmica semelhante à proposta pela biografia educativa de Dominicé.

Ou seja, a história de vida é a maneira por meio da qual trato toda a produção e análise empírica: desde o preparo do ambiente para receber os sujeitos, até o desenho de cada etapa da pesquisa, seguindo-se do registro das narrativas e do posterior estudo dessas vidas tecidas na pesquisa. Concordando com o Olesen (2011), entendo que a expressão história de vida comporta algo a mais do que apenas o biográfico:

> […] interessamo-nos pela forma como se vive uma vida numa dada cultura e numa sociedade num certo processo histórico […] A vida individual é interessante para esse campo de pesquisa na medida em que conseguimos expor como pode exemplificar o lado subjetivo da cultura, da sociedade e da história. (p. 143).

Nesse espaço-tempo, espero compreender os significados e implicações das produções, apreciações e apropriações musicais, os sentidos da escola, as memórias de professores e os momentos em que esses dois mundos convergem (ou não: por quê?). Também, espero apresentar um panorama amplificado, em que eu possa *pintar* a identidade e as transformações do Curso de Licenciatura em Música da UFRR. Considero somar esforços à Educação e à Educação Musical, no que tange às reflexões sobre processos de formação docente que se inserem em uma perspectiva intersubjetiva, ainda que tenha observado que minha escolha por chamar a história de vida de método se distancie de parte de seu uso comum nessas áreas.

A partir da leitura de resumos de pesquisas (dissertações e teses) que mencionaram história de vida e dos seus respectivos capítulos metodológicos, identifiquei que o conceito é considerado, antes de mais nada, uma forma de narrativa, um relato, uma história sobre a vida (ALMEIDA, 2016; CAVALCANTE, 2004; COSTA, 2017; FIGUEIRÔA, 2017; FONTELE, 2008; OJA, 2011; TAIPEIRO, 2007; SANTOS, 2009; SANTOS, 2016; WEISS, 2015), além de se apresentar como abordagem ou aporte metodológico (LINHARES, 2015; SILVA, 2016c; SILVA, 2016a; SILVA 2016b), técnica de pesquisa (GOMES, 1998), método de investigação (LIMA, 2013) e, ainda, como sinônimo para pesquisa narrativa (LUI, 2003).

4.2 UMA HISTÓRIA DE MUITAS VIDAS… OU HISTÓRIAS DE UMA VIDA?

Inicio este segmento do texto referindo-me à década de 1980. Não que antes não houvesse fatos relevantes sobre as histórias de vida, mas, como salienta Peres (2011), em uma perspectiva de formação, as histórias de vida foram ignoradas por muito tempo, principalmente em anos anteriores à década de 1980.

Pineau publicou um artigo em 2006 tratando das práticas multiformes com histórias de vida compreendidas entre os anos de 1980 e 2005. Nesse espaço de tempo, é possível compreender três períodos na história das histórias de vida que contribuem para a compreensão sobre a pluralidade de inserções, movimentos, produções, delineamentos metodológicos e conhecimentos produzidos por meio do uso de histórias de vida em pesquisas: *período de eclosão* (1980), *período de fundação* (1990) e *período de desenvolvimento diferenciador* (2000).

O primeiro período foi marcado pela publicação da obra que provocou a eclosão das histórias de vida em formação para os francófonos[10]: trata-se de *Produire as vie: autoformation et autobiographie*, também de Pineau (1983). O livro "apresenta a primeira utilização sistemática da abordagem autobiográfica para explorar o processo de autoformação na vida cotidiana e comum" (PINEAU, 2006, p. 331). Segundo o autor, no mesmo ano formou-se a rede *História de vida e autoformação* constituída por importantes pesquisadores europeus, tais como Pierre Dominicé (já nessa época desenvolvendo a Biografia Educativa), Marie-Christine Josso, Gaston Pineau, António Nóvoa e Matthias Finger. Souza, Castañeda e Morales (2014) também destacaram algumas das importantes reflexões para o campo biográfico educativo promovidas pelo grupo francófono que ampara, também, minha pesquisa, em especial, as de Pineau, Le Grand, Delory-Momberger, Dominicé e Josso. Segundo os autores,

> Como um todo, eles fertilizaram o campo fortalecendo o movimento de histórias de vida em formação com implicações para as práticas de formação de adultos, de um lado e, de outro, refletindo sobre: as *temporalidades biográficas* (Pineau, 2004), as discussões sobre *eco*, *auto* e *hetero-formação*, bem como questões relacionadas a várias disposições teórico-metodológicas elaboradas sobre as formas particulares pelas quais as biografias são apropriadas em contextos educacionais, em práticas de formação e reintegração social no ambiente educacional europeu (SOUZA; CASTAÑEDA; MORALES, 2014, p. 687 – grifos dos autores, tradução minha[11]).

[10] Segundo Maria da Conceição Passeggi e Marie-Christine Josso, revisoras do livro Experiências de Vida e formação de Josso (2010b), apesar de não ser amplamente conhecido no Brasil, este termo é "muito utilizado no exterior […] Francófono se refere a tudo o que é expresso em língua francesa, não se restringindo, portanto, à França" (p. 30).

[11] No original: En su conjunto han abonado al campo al fortalecer el movimiento de las historias de vida en formación con implicaciones sobre las prácticas de formación de los adultos, por un lado y, por outro, al reflexionar sobre: las *temporalidades biográficas* (Pineau, 2004), las discusiones sobre *eco*, *auto* y *hetero-formación*, así como cuestiones vinculadas a variadas disposiciones teórico-metodológicas elaboradas sobre los modos particulares

Tamanha tem sido a importância desse grupo de estudiosos à pesquisa educativa brasileira que alguns desses conceitos por eles desenvolvidos têm sido debatidos e têm ancorado um largo número de pesquisas nos últimos anos, não sendo raro encontrar algum ou alguns desses autores no corpo teórico dos artigos publicados. Apresentarei algumas dessas publicações brasileiras nas próximas subseções.

Esse período apresentado por Pineau (2006) também foi marcado pela publicação de revistas e tomos e pela realização de um colóquio, além de ter sido impulsionado pelo tratamento de interdependências entre problemas no tratamento da crise paradigmática do período (entre modelos herdados e novos – metodológicos, socioinstitucionais, de linguagem, de temporalidade e epistemológicos). Ao final dessa etapa, as histórias de vida em formação adquiriram *status* de "práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente" (p. 333).

O segundo período estudado pelo autor apresenta as associações criadas a partir dos anos de 1990, a saber, a associação internacional *L'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), que contribuiu com a redefinição das relações entre profissionais e atores sociais. A etapa também contou com a fundação de associações nacionais e regionais, além do início da coleção *Histoire de vie et formation*, responsável por reunir produções que se proliferavam nesse período. Segundo Pineau (2006, p. 335), "essa coleção visa construir uma nova antropologia da formação, abrindo-se para as produções que buscam articular história de vida e formação".

O último período, desenvolvimento diferenciado, foi marcado por interações tecnológicas, a partir da internet. Em 2004, publicou-se uma nova coleção intitulada *L'ecriture de la vie*; ainda nessa década, as conexões com associações europeias foram estreitadas, pesquisas internacionais foram fomentadas, além de serem estabelecidos laços com a América do Sul.

Na mesma perspectiva histórica, outra autora relevante para o estudo das histórias de vida em formação é Josso (2010a), que dissertou a respeito das histórias de vida como projetos de conhecimento. Para isso, aproximou-se de textos publicados desde os anos 1980, que, segundo a autora, apresentaram dois tipos de objetivos teóricos apresentados a seguir.

O primeiro, referente ao posicionamento do pesquisador (próximo de Pineau, 2006); o segundo, visando a um novo campo reflexivo que contempla a formação, a autoformação e suas características. No mesmo livro, atribuiu o seu entusiasmo pela abordagem biográfica em uma

---

como se apropian las biografias en contextos educativos, en prácticas de formación y reinserción social em el ámbito educacional europeo (SOUZA; CASTAÑEDA; MORALES, 2014, p. 687 – grifos dos autores).

perspectiva interdisciplinar importante para a compreensão da transdisciplinaridade presente nas histórias de vida: primeiramente, por meio da reabilitação do sujeito e do ator teoricamente e cientificamente plausíveis em Bertalanff (1972); em segundo, à Antropologia intercedendo na "compreensão de realidades como interpretação construída mediante interações concretas" (p. 29); à Sociologia, responsável pela tradução concreta da teoria sistêmica; e à Psicologia e à Educação, responsáveis pela possibilidade de aproximação de uma "abordagem da formação do ponto de vista do sujeito aprendente" (p. 29).

Em outra publicação, Josso (1999) apresentou um panorama europeu e internacional de pesquisas centradas em *histórias de vida em formação*. Identificou, em sua análise, dois eixos principais de relações entre histórias de vida e projeto relacionados à compreensão biográfica da formação e ao uso de abordagens biográficas para a composição de projetos de formação. Desenrolou o trajeto desses usos por meio da apresentação de diferentes produções sobre o tema: livros, artigos, seminários, colóquios, teses de doutorado e projetos de conhecimento em formações iniciais e contínuas. O artigo abriu caminhos para projetos transdisciplinares de formação profissional e pessoal, revelando uma verdadeira "teia teórica" que tem se esforçado na busca pela valorização do uso dos "conhecimentos produzidos e às normas de legitimação de um saber científico" (JOSSO, 1999, p. 15).

Os panoramas apresentados por Pineau (2006) e Josso (1999) mostraram que o uso das histórias de vida para a formação ainda tem muito para crescer e desenvolver. Outro ponto a destacar é a necessidade de criação e manutenção de redes de pesquisas com histórias de vida em formação capazes de aproximar e de alimentar estudos de diferentes contextos e culturas. Também, há de se fomentar a discussão sobre os possíveis desafios paradigmáticos metodológicos, socioinstitucionais, de linguagem, de temporalidade e epistemológicos nessa *teia teórica*, revelada no estudo de Josso e em outras conexões possíveis entre pesquisadores. Além disso, os estudos apresentados pelos autores fizeram-me questionar se os panoramas por eles apresentados ecoariam, também, no Brasil, tendo em vista a vasta produção francófona sobre aspectos teórico-metodológicos das histórias de vida e(m) formação. Assim, realizei dois estudos que, juntos, configuram um estado do conhecimento sobre o método biográfico história de vida em pesquisas da área em Educação, o qual apresentarei no subcapítulo a seguir.

4.3 A HISTÓRIA DE VIDA COMO MÉTODO DE PESQUISA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este primeiro estudo foi iniciado a partir de uma busca por dissertações e teses disponíveis nos seguintes repositórios brasileiros:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSM (BDTD/UFSM);
- Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os indicadores para selecionar as pesquisas foram a presença dos termos *método biográfico*[12] ou *abordagem biográfica* e *formação* e o fato de pertencerem à área de conhecimento Educação. A seguir, excluí[13] as produções repetidas, as que não assumiam sujeitos adultos nas pesquisas e as que, por meio da leitura dos resumos, não traziam, de maneira clara, algum ou alguns dos itens estudados nesse estado do conhecimento.

Assim, das oitenta e sete pesquisas encontradas, quarenta e seis foram excluídas. A posterior organização dos estudos selecionados ocorreu da seguinte forma: a) Separação por Repositório; b) Organização por décadas (1980-1989; 1990-1999; 2000-2009 e 2010-2017) e c) Distinção entre Dissertações (total: 27) e Teses (total: 14). A análise dos resumos das dissertações e teses selecionadas e organizadas se deu mediante quatro indicadores observados no *Panorama sobre o método biográfico/história de vida na formação de professores (1980-2017)* (Anexo 1): a) Objetivo Geral; b) Metodologia; c) Sujeitos e Contextos; e d) Resultados Selecionados.

O estudo desse panorama permitiu conhecer aspectos referentes aos objetivos, à metodologia, ao trabalho com os sujeitos e à produção de conhecimento e demandou maior detalhamento sobre as pesquisas, ainda que com uma visão limitada aos resumos e considerações das teses e dissertações. Com esse intuito, organizei os dados do panorama em seis gráficos: Pesquisas por Década (Anexo 2); Objetivos (Anexo 3); Abordagem/Método de Pesquisa (Anexo 4); Ferramentas de Pesquisa 1 (Anexo 5); Ferramentas de Pesquisa 2 (Anexo 6) e Produção do Conhecimento (Anexo 7).

---

[12] "Método biográfico", em parte da literatura consultada, é tratado como sinônimo de *história de vida.*

[13] Um quantitativo poderá ser observado no Apêndice 4 (com exceção dos trabalhos repetidos "b", que não estarão contabilizados no gráfico).

O quantitativo de pesquisas (Anexo 1) encontradas e selecionadas por década revelou, de 1980 a 1999, apenas três estudos, fato compreensível, visto que, provavelmente, grande parte das teses e dissertações publicadas nesse período não está digitalizada e disponível para consulta nos referidos repositórios. Ainda assim, foi possível aproximar os poucos estudos encontrados nesse período com a minha pesquisa.

A tese de Cunha (1988), por exemplo, antecipou importantes características do estudo contemporâneo sobre a profissão docente, pois investigou aspectos atribuídos ao bom professor, a partir do contexto histórico-social em que tal percepção se construiu em contrapartida aos estudos-experimentos pautados na Psicologia Comportamental, focados em procedimentos pedagógico-metodológicos passíveis de transmissão e reprodução, perspectiva presente em alguns estudos revisados da década de 1980.

A própria pesquisadora contribuiu com as minhas percepções com o capítulo intitulado *Os estudos sobre o Professor* (CUNHA, 1988, p. 14), no qual informou que grande parte das pesquisas realizadas sobre o professor "refere-se a estudos preditivos sobre as qualidades e habilidades necessárias ao profissional de ensino. Essas perspectivas, em geral, partem de uma perspectiva positivista e metodologicamente adotam preceitos dessa vertente investigatória".

Essas tendências das pesquisas, tanto as que tangem aos aspectos que caracterizam o *bom professor*, a exemplo da pesquisa de Cunha, quanto a que busca o melhor método de ensino, comum na década de 1980, são identificadas, também, por Nóvoa (1992), juntamente a uma terceira fase: a da análise do ensino no contexto da sala de aula. Com seu estudo, o autor fez uma crítica a essa literatura por estudar a profissão docente para além dos próprios professores, reduzindo a profissão a competências e habilidades em uma visão tecnicista da prática, especificamente.

Nesse sentido, pesquisas como a de Cunha ganham relevância no contexto educacional por apresentarem novas perspectivas para se estudar a profissão, ainda que visando conhecer as características de um bom professor, pois os escritos de Cunha se tornaram referências para estudos posteriores (conforme constatado durante a realização deste estudo). Dentro desse entendimento, Cunha optou pela pesquisa etnográfica, linha de trabalho pouco explorada pela área da Educação na década de 1980, lançando-se a questionamentos pertinentes até hoje, tais como "Como o professor se percebe, isto é, como ele conta a sua história?"; "Como ele percebe a formação pedagógica recebida em relação à sua prática social?" e "Que importância tem a influência que recebeu de seus próprios professores?" – perguntas que permeiam a área até hoje e que também subsidiam discussões em minha pesquisa.

A visão contemporânea e engajada de Cunha justificou-se no fato de ela desempenhar, na época do desenvolvimento da pesquisa, a função docente tanto nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, ministrando disciplinas de *Didática*, quanto em Cursos de Especialização da Faculdade de Educação e da Escola Técnica Federal de Pelotas (*Metodologia do Ensino*) da mesma instituição, o que explica, também, sua preocupação em aprofundar, compreender e modificar aspectos da formação do professor já em 1988.

Sem categorias prévias de análise, a autora interpretou entrevistas e observações a partir do retrato do cotidiano em uma perspectiva etnográfica de pesquisa:

> Para caracterizar o BOM PROFESSOR foi feito um adentramento em sua história de vida, verificando as principais influências sobre o seu desempenho. Também foi feita a tentativa de captar os seus valores, posições sobre a realidade e formas de enfrentamento deste cotidiano (CUNHA, 1988, p. ix – grifos da autora).

Nessa direção, compreendeu o professor não o excluindo das relações com o meio e com os alunos, por exemplo. Tornou o professor sujeito de seu estudo por acreditar que estudando a prática profissional de professores teria um entendimento, também, da sociedade da época em que atuava – uma importante contribuição para a minha pesquisa, que buscará conhecer acadêmicos de um curso de licenciatura a partir de suas histórias com a música e com a educação, afinal:

> O professor já nasce em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas ao contrário, está no centro do acontecer histórico […] no seu cotidiano ele trabalha com estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor (CUNHA, 1988, p. 138).

É nesse cotidiano que o objetivo principal da tese de Cunha se desenrolou, buscando desvendar o bom professor, mediante o contexto histórico-social em que essa percepção é construída, tendência que cresceu consideravelmente nos últimos vinte anos. Isso pode ser observado na análise dos objetivos, dos quais os estudos se desenvolveram, em que mais da metade das pesquisas selecionadas em Educação teve como objeto de estudo *Trajetórias Profissionais e pessoais de professores* (Anexo 3), seguidas da *Formação Docente* e da *Prática Pedagógica* – fato justificado, tendo em vista a inclusão do termo *formação* para selecionar as teses e dissertações.

É comum esses três objetos se relacionarem nas pesquisas, ainda que indiretamente, pois tanto a *Prática Pedagógica* quanto a *Formação Docente* estão imbricadas em trajetórias de vida;

daí outra justificativa, além da de ser considerada sinônimo de método biográfico, de ter identificado grande número de pesquisas realizadas a partir do estudo de histórias de vida[14]: dezesseis das quarenta e uma dissertações e teses analisadas (Anexo 4). Nesse sentido, é importante estudar as intercomunicações entre os objetivos das pesquisas e as abordagens e/ou (outros) métodos utilizados por meio de uma leitura mais aprofundada de dissertações e teses com objetivos de pesquisa próximos dos meus.

Nessa primeira etapa que constitui o estado do conhecimento, também analisei estudos que fizeram uso de ferramentas de pesquisa próximas da biografia educativa (Anexo 5 e Anexo 6), tendo em vista que nenhuma a mencionou em suas metodologias (é comum as pesquisas utilizarem mais de uma ferramenta de pesquisa). Isso me permitiu perceber semelhanças técnicas entre as diferentes ferramentas de pesquisa. Nesse contexto, as entrevistas, sejam elas estruturadas, semiestruturadas, livres/abertas, coletivas ou individuais, lideram as escolhas de ferramentas de pesquisa.

Ainda assim, entendo que as ferramentas que mais se aproximam das distintas etapas da biografia educativa estão contempladas nas categorias *Relato/Narrativa Oral/Escrito(a)* e *Dinâmica Grupo*. Por esse motivo, discutirei, a seguir, os procedimentos metodológicos de pesquisas contempladas nesses dois grupos, que possivelmente se relacionarão com a minha pesquisa. Dos vinte e quatro estudos, sete dissertações se aproximaram das discussões desta pesquisa por tratarem da formação docente propriamente dita, estudada a partir das histórias de vida de professores e de professores em formação.

Foi possível identificar discussões transversais a essas dissertações e que, possivelmente, permearão (quando não, fundamentarão) minha hipótese: 1. o papel educativo-formativo dos procedimentos que permitem conhecer as histórias de vida dos sujeitos; 2. os processos reflexivos potencializados por pesquisas com abordagens biográficas; 3. novos caminhos para a formação docente; 4. plurais significações sobre a prática docente e sobre a formação; e 5. ressignificações sobre o vivido. Essas percepções são frequentemente identificadas em fragmentos das pesquisas como:

> Fazer os docentes repensarem a trajetória de sua formação profissional é fazê-los trabalhar com as suas significações, seus saberes e suas experiências, para que possam refletir e ressignificá-los. Acreditando que isso desencadeie um processo de autoformação, que se dá através da análise reflexiva que o indivíduo faz de si mesmo, possibilitando um outro olhar sobre suas concepções e saberes e, também, uma nova representação em relação a sua prática (ROSINSKI, 2004, p. 72).

[14] Após constatar que algumas pesquisas consideram *histórias de vida* como sinônimo de "método biográfico história de vida*"* e de "método biográfico", vi a necessidade de realizar o segundo estudo que compõe este estado do conhecimento.

Acredito que, ainda que estruturado em um contexto de pesquisa que tem como sujeitos professores, e não docentes em formação inicial – contexto de minha pesquisa –, esse movimento da memória, quando antecipado nos primeiros anos de uma licenciatura, poderá, também, desencadear processos de autoformação e novos olhares sobre concepções e saberes adquiridos em suas trajetórias de vida.

Esse pensamento é fortalecido quando a leitura das dissertações selecionadas revelou que os diferentes procedimentos metodológicos que subsidiam a produção das histórias de vida nas pesquisas desencadeiam outras perspectivas sobre a formação, contemplando, nesse processo, o pensar sobre si e sobre sua prática, a relação passado-presente e perspectivas futuras sobre a profissão. Nas palavras de Friedhein (2008, p. 54):

> Estudar as representações dos (as) professores (as) é uma forma de poder avaliar e ressignificar a produção docente diária. As informações obtidas a partir da escrita das narrativas autobiográficas de formação e de reconstituição das histórias de formação individuais, oportunizam reflexões que possibilitam às pessoas a reconsideração do seu trabalho educativo e pedagógico, pois as histórias pessoal e profissional, nas formas de relatos orais e escritos das vivências dos sujeitos, permitem uma aproximação com o imaginário, as representações e os saberes dessas professoras, que se constroem em diferentes espaços/tempos durante a trajetória pessoal e profissional.

É devido a essa oportunidade proporcionada pelas escritas de si que Castro (2009) recorreu a recursos do método autobiográfico, complementando que estes privilegiam o processo formativo "[…] mediante as contribuições significativas do desenvolvimento da práxis educativa [...]", além de "[…] oportunizar situações que considerem as experiências docentes e os seus conhecimentos epistemológicos" (p. 42) em uma relação entre o singular e o plural.

O autor complementou o pensamento relacionando essa função formativa à pesquisa e à intervenção já que, a partir dessas histórias, é possível pensar a vida para dela construir novos sentidos. É com esse intuito, de reconstrução e reflexão, que Bertoldo (2004) apontou a possibilidade de mudar e evoluir por meio do distanciamento e, por isso, da reflexão sobre o que foi narrado, somando-se às seguintes considerações de Rosinski (2004, p. 13-14):

> É possível concluir que a história de vida, através da memória, revela, nos relatos orais e nas escritas autobiográficas, acontecimentos peculiares, marcantes, apresentando possibilidades de produzir novas reflexões sobre a própria trajetória, instigando a ressignificar o próprio sujeito no que foi, no que se tornou e no que se desejaria ser como pessoa e profissional.

Além disso, a autora ressaltou que, a partir dessas reflexões sobre trajetórias de vida pessoal e profissional, foi possível reconstruir, também, o papel do professor e de sua prática – constatação que faz me indagar sobre as possíveis implicações de trajetórias profissionais alheias à docência na formação profissional dos licenciandos sujeitos de meu estudo. É nessa implicação social e histórica das narrativas docentes que Cardôzo (2013) se questionou sobre a possibilidade de converter o ato de narrar em uma atitude proposital como investigação e formação. Em sua pesquisa, a historicidade do narrar é constante:

> Carregamos a consciência do agora e um duplo sentido: o da memória do que já passou e o da expectativa daquilo que projetamos para o futuro. Desse modo, somos capazes de produzir narrativas e significados históricos. Vivemos histórias, transcorridas nos movimentos da vida, que se encaixam em histórias maiores, e entendemos isso no momento em que somos capazes de narrar nossas ações associando-as com as de outros sujeitos. Quando narramos, portanto, voltamo-nos para ações realizadas outrora e que interpretamos ser o que passou (CARDÔZO, 2013, p. 19-20).

Essa constatação foi também compartilhada por Farias (2010), que diz respeito à não homogeneidade das histórias de vida, "[…] impregnadas de influências sociais, de contentamentos descontentes, de culturalidades religiosas, econômicas, políticas e por que não dizer, pessoais" (p. 59-60). Quando compartilhadas em um grupo, essas narrativas adquiriram outras proporções, no sentido de que as interpretações sobre o vivido foram potencializadas pelas percepções do grupo, além de possibilitarem "[…] a transversalidade, na medida em que cada participante, por meio de um processo de espelhamento, vê-se a si próprio na narrativa do outro" (ZAMPIERI, 2016, p. 43).

Em uma análise geral sobre o panorama apresentado por esse primeiro estudo, essas discussões perpassaram grande parte das pesquisas e, quando estudadas a partir de aportes teóricos, produziram conhecimentos que se referem, principalmente, à *Formação Docente*, a *Processos Identitários* e à *Prática Pedagógica*, respectivamente (Anexo 7).

É importante destacar, porém, que uma temática não exclui a outra, ou seja, é comum que, ao tratar da formação docente, se estudem tanto a prática profissional quanto os processos identitários que localizam a docência, conforme observado nas considerações de Cerri (1997, p. 17):

> A reflexão coletiva influencia a construção de uma nova identidade profissional pela imbricação das razões, ações e emoções nas transformações teórico-metodológicas e pedagógicas; a reflexão coletiva entre profissionais de diversos níveis e várias áreas promove um olhar à prática de ensino sob diferentes ópticas.

Constatações como as de Cerri retratam a emergência do desenvolvimento de estudos que permitam espaços para que os sujeitos reflitam coletivamente. É nessa direção que minha investigação caminhará, articulando uma metodologia pautada no método biográfico história de vida a processos formativos no Ensino Superior.

Conforme mencionado anteriormente, durante o desenvolvimento desse primeiro estudo, senti a necessidade de realizar uma análise mais aprofundada sobre a produção brasileira que se debruçou no método biográfico história de vida com vistas a compreender seus delineamentos, construções e alcances ao longo dos anos. Para a realização desta segunda parte do estado do conhecimento, inspirei-me nos panoramas apresentados por Pineau (2006) e Josso (1999, 2010a), cujo conteúdo já foi explanado no subcapítulo anterior a este texto. Meu interesse centrou-se em identificar possíveis movimentos teórico-metodológicos iniciados ou potencializados com o uso do método biográfico história de vida em pesquisas brasileiras da área de Educação.

4.4 HISTÓRIAS DE VIDA E(M) FORMAÇÃO NO BRASIL

Para analisar as produções brasileiras que discutiram histórias de vida e(m) formação, elenquei alguns critérios: a compreensão e o emprego da história de vida nas investigações, os fenômenos investigados e as correntes teórico-metodológicas às quais estão filiadas para estudar as histórias de vida (não contemplando, necessariamente, os resultados das pesquisas, as categorias reveladas e os procedimentos das pesquisas). Para este estudo, reuni teses e dissertações que indicaram o uso da história de vida em seus títulos e/ou resumos e que contemplaram aspectos sobre a formação docente e, também, artigos de revistas científicas e capítulos de livros e tomos que discutiram aspectos teórico-metodológicos das histórias de vida.

Depois de selecionar a produção, organizei-a em quatro tabelas (Anexo 8): 1. teses; 2. dissertações; 3. artigos; e 4. capítulos de livros/tomos. Nas duas primeiras tabelas, os conteúdos analisados foram: ano, título, nome do(a) autor(a) e instituição, nome do(a) orientador(a), palavras-chave ou assuntos disponíveis nos repositórios (quando as palavras-chave não estivessem disponíveis nos arquivos), objeto de estudo, contribuições das discussões sobre as histórias de vida e autores relevantes que compuseram o corpo teórico da tese/dissertação. Os artigos que discutiram aspectos teórico-metodológicos da história de vida foram organizados por ano, título, revista, autor(es) e instituição(ões), palavras-chave (quando houvesse), contribuições para a discussão da subseção e principais autores estudados. E, para capítulos de livros/tomos, as informações foram dispostas em ano de publicação, nome do livro/tomo,

autor(es) e instituição(ões), contribuições para a discussão da seção e autores relevantes revisados.

A análise do conteúdo das tabelas foi realizada por década a partir de duas fases: 1. identificação dos objetos de estudo, das contribuições das pesquisas para os argumentos do capítulo e informações relevantes sobre as histórias de vida, além de observar autores concomitantes à minha investigação e autores que não estudei nessa ocasião, mas que se mostraram importantes para o estudo de histórias de vida, principalmente pela constatação da constância de alguns títulos nas referências das publicações. 2. observação das principais semelhanças e particularidades entre as décadas.

Não foi objetivo desse estudo buscar informações acerca dos episódios que deram início à utilização das histórias de vida no Brasil, porém, identifiquei informações relevantes, semelhantes e complementares sobre essa entrada das histórias de vida no campo da Educação nacional que puderam me proporcionar indícios para melhor compreender o desenvolvimento das pesquisas com esse método.

O ano de início é divergente: Fischer (2004) apresentou a década de 1950 como propulsora pelo fato de haver uma gama considerável de trabalhos sobre o campo da História da Educação. Nesse contexto, a história de vida já se apresentava, naquela época, como alternativa para a articulação da dimensão individual aos fenômenos sociais coletivos, permitindo compreender a complexidade humana em suas múltiplas particularidades. Os anos de 1960 são, frequentemente, associados à utilização das histórias de vida no Brasil, sob a influência da história oral, sobretudo a partir do desenvolvimento do programa de História Oral de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas (SICARDI, 2008).

Apresentando um cenário consonante ao panorama internacional das histórias de vida e(m) formação, Rodrigues, Andrade e Pereira (2013), Silveira (2014), Chamlian (2008) e Souza (2008) consideram que, a partir década de 1990, se intensificou a história de vida como metodologia, contribuindo para a renovação de metodologias de trabalho, para os estudos da docência e para a formação de professores. Destaca-se, nesse período, o papel da ASIHVIF para a consolidação das pesquisas com esse aporte no Brasil. Além disso, Chamlian (2008) verificou a utilização da história de vida e dos estudos autobiográficos no Brasil muito mais como fonte de dados para pesquisas diversas do que como um dispositivo de formação, fato constatado, também, com minha análise, principalmente nos anos anteriores à década de 2000.

Por outro lado, entendo, por meio de meu estudo, que, ainda que o início da utilização da história de vida para a formação, especificamente, tenha sido tímido, os objetos investigados,

as contribuições das pesquisas e as considerações sobre esse método já indicavam argumentos relevantes para a história de vida e(m) formação que, de fato, foram pluralmente explorados nos últimos vinte anos. Na mesma direção, Souza (2011) credita à década de 1990 a emersão:

> […] das pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, as condições de trabalho docente, com destaque para as pesquisas que estudam a formação inicial e continuada e autobiografia ou narrativas de professores em exercício, final de carreira ou em formação – perspectiva que se vincula ao movimento internacional de formação ao longo da vida (SOUZA, 2011, p. 2015).

As pesquisas com esse cunho continuaram a proliferar durante os anos seguintes, conforme Rodrigues, Andrade e Pereira (2013), que, em estudo sobre a produção com histórias de vida, constataram que entre 2004 e 2012 mais da metade das dissertações e teses consultadas tematizaram a formação do professor – conforme observei, também, em minha análise. Além disso, evidenciaram que "[…] a maior parte [da produção] procede do Centro-Sul do país"; porém, salientaram que "boa parte dos pesquisadores do Norte e Nordeste migram para aquela região [Centro-Sul] a fim de cursarem sua pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado" (p. 178), ou seja, os pesquisadores não nasceram, necessariamente, nessas regiões. Meu estado do conhecimento também permitiu essa constatação, ainda que tenha efetuado buscas específicas nos repositórios da região Norte do Brasil, somados aos repositórios nacionais. Além da possível justificativa apresentada pelos autores, verifiquei que parte da produção da área de Educação que discute a formação docente nesse contexto tem se preocupado, por exemplo, com as particularidades do ensino e atuação para as escolas da região Norte, entre outras temáticas que já foram discutidas em outras regiões e que, aqui, merecem (junto das discussões sobre as histórias de vida de professores) atenção científica, justamente pela recente história da pós-graduação em Educação nessa região[15].

Minha análise pareceu estar próxima das considerações dos autores que se preocuparam em estudar a trajetória das histórias de vida no Brasil. Identifiquei três períodos de produção científica com histórias de vida e(m) formação: *Período de Imersões*, *Período de Aplicações formativas* e *Período de Relações*. É importante destacar que as pequenas mudanças percebidas ocorreram no decorrer dos quase quarenta anos analisados pelo estado do conhecimento de forma gradativa e complementar. Não percebi, por exemplo, rupturas ou grandes diferenças

[15] Os programas de pós-graduação em Educação foram recentemente criados na região Norte: UERR (2013), UFAM (1986 – porém, as publicações mais antigas do repositório datam de 2009), UFAC (informação não disponível), UNIFAP (2017), UFPA (1992 – as publicações mais antigas do repositório datam de 2011), UNIR (2005).

entre as explorações das histórias de vida em Educação entre as décadas, e, sim, um esforço colaborativo entre as diferentes pesquisas que, com frequência, se referenciam.

Também identifiquei a compreensão da história de vida como método na maioria das produções analisadas, fato que não só confirmou a minha escolha em assim considerá-la, como me permitiu conhecer diferentes construções epistemológicas a partir dessa implicação, além de suas especificidades metodológicas. Outras constâncias nos escritos foram os processos reflexivos e autorreflexivos potencializados pelos sujeitos que narram suas histórias de vida e a presença de conhecimentos sobre a educação, sobre a docência e sobre o desenvolvimento profissional que não estão nos livros – daí a importância de que as pesquisas sobre histórias de vida continuem ganhando força no cenário nacional.

Pude verificar aspectos teóricos e metodológicos semelhantes aos da minha pesquisa no desenvolvimento do estado do conhecimento e entendo que essa constatação se deve ao fato de grande parte da produção brasileira estar pautada em publicações da rede francófona e, também, internacional de história de vida e(m) formação: a maioria das pesquisas (76 publicações), por exemplo, debruçou-se sobre as produções de Antonio Nóvoa, seguindo-se das que buscaram em Marie-Christine Josso o debate sobre a história de vida (49) e, também, em Pierre Dominicé (42).

Por outro lado, isso não quer dizer que não estejamos configurando uma rede teórica de história de vida e(m) formação brasileira, pois, com frequência, identificamos estudos que referenciaram Maria Helena Menna Barretto Abrahão (34 produções), Elizeu Clementino de Souza (30) e Maria da Conceição Passeggi (18), por exemplo. Essa tendência foi ganhando força no decorrer dos anos, acompanhando as publicações da área de Educação que se multiplicavam e contribuíam para justificar a relevância do estudo de histórias de vida de professores no Brasil.

Nas décadas de 1980 e 1990, porém, era comum que os pesquisadores se debruçassem sobre publicações da história oral e do campo da Sociologia, por exemplo. Por outro lado, ao longo dos quarenta anos analisados, o livro organizado por Olga de M. Von Simson (1988), *Experimentos como história de vida: Itália-Brasil*, e os artigos e capítulos de livros publicados por Sonia Kramer frequentemente fazem parte das referências da produção analisadas. A partir da década de 2000, as publicações de Belmira Oliveira Bueno (et al. 1993, et al. 2002, 2006a, 2006b), Denice Bárbara Catani (et al. 1997, 2003), Beatriz T. Daudt Fischer (1997; 2004) e Selva Guimarães Fonseca (1997; 2002), dissertações e teses anteriormente desenvolvidas a partir de histórias de vida e produções dos orientadores dos mestrandos e doutorandos cujas pesquisas analisei, também compõem o corpo teórico das pesquisas verificadas. A seguir,

apresentarei as três fases identificadas no estado do conhecimento realizado sobre a produção brasileira com histórias de vida e(m) formação.

a) Período de Imersões: décadas de 1980 e 1990

Nesse período, os autores discutiram o desenvolvimento de atividades da docência a partir das relações que os sujeitos estabeleciam com elas. Percebe-se um uso discreto da história de vida como técnica e procedimento, uma entrada tímida, talvez, pela (ainda) forte tendência das pesquisas da década de 1980, em que os estudos sobre a docência estavam mais preocupados em identificar procedimentos e atitudes para melhorar o ensino e o desempenho de seus estudantes, do que com a pessoa do professor.

As primeiras aproximações das pesquisas educacionais com as histórias de vida encontradas buscaram conhecer e redimensionar experiências de formação e de trajetórias profissionais visando a intervenções na realidade presente. Já nessa época, os autores preocuparam-se em justificar teórica e metodologicamente a importância da história de vida para a pesquisa em Educação, entendendo que esse movimento temporal observado pelo sujeito que conta o que foi a partir do que é e que, possivelmente, se modifica a partir daí poderia trazer importantes contribuições para a profissão docente.

Apesar disso, os estudos sobre a subjetividade do professor, bem como sobre seus processos formativos e novas estratégias de formação, são iniciados a partir da segunda metade da década de 1990, ganhando força desde então. Por outro lado, parece que, justamente, o entendimento das histórias de vida como importante para a compreensão de modos de pensar e de sentir dos sujeitos como seres histórico-sociais, pautadas nos escritos de Franco Ferrarotti, pode ter potencializado a sua incorporação tanto na pesquisa quanto na formação docente. Esse entendimento pode ser reforçado pela constatação de um considerável crescimento desse tipo de uso da história de vida a partir de 1995.

b) Período de Aplicações formativas: segunda metade da década de 1990 e década de 2000)

A partir da segunda metade da década de 1990, observa-se um crescimento constante das pesquisas que inserem o professor no centro dos estudos sobre a Educação, sua história, seus procedimentos pedagógicos e, nesse contexto, a formação profissional desse educador. A partir das considerações sobre a subjetividade dos sujeitos, revelam-se imaginários, representações, delineiam-se saberes e identidades e discutem-se sentidos atribuídos à vida, à profissão e às relações entre trajetórias pessoais e profissionais.

Desde então, uma nova cultura de formação parece iniciar-se, a partir da visibilidade dada a sujeitos à margem da produção discursiva hegemônica do campo da Educação e do alargamento das investigações sobre a memória escolar, sobre os processos educativos, sobre a complexidade do profissional da educação e sobre as possibilidades promovidas a partir das (res)significações de experiências pessoais para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a conscientização ou restauração de conhecimentos já adquiridos.

Nesse sentido, as produções preocupam-se, cada vez mais, em estudar não só a temporalidade não retilínea, descontínua das histórias de vida, como também as intercomunicações entre perspectivas individuais e coletivas, dando continuidade ao discurso sobre o sujeito que se conta a partir do contexto histórico-cultural que o produziu – implicação que reflete diretamente na próxima fase identificada.

c) Período de Inter-relações: década de 2010

Esses últimos vinte anos reúnem as contribuições das histórias de vida antecipadas nas décadas anteriores, ou seja, o seu uso para o conhecimento e redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais, a discussão de temáticas, problemas e/ou aspectos da docência, sua complexidade e subjetividades, a pesquisa por novas opções e modos de conduzir o ensino. Além das construções teóricas sobre a intersecção das relações interior-exterior, ou seja, do individual para o coletivo (e vice-versa), a premissa antecipada por Eggert (2004), de que “quem pesquisa se pesquisa”, tem permeado os estudos nesses últimos anos. São preocupações não só quanto às relações entre sujeito e pesquisador, como também sobre a necessidade de que se busque penetrar o universo pesquisado para melhor entendê-lo. Além disso, a não neutralidade do investigador tem se apresentado como uma oportunidade de reconstrução de sua própria história e de uma abertura para o “inesperado”, para novas vias não antecipadas pelas pesquisas.

Esses caminhos construídos pelas investigações nas décadas anteriores parecem permitir ao professor ser mais do que profissional, ou seja, abrem-se as discussões para as perspectivas, para os lugares e territórios de fala desses profissionais: de mulher, de negro(a), de educador(a) do e para o campo, de professor(a) universitário(a), de educação infantil, por exemplo. Um profissional que não só assume as marcas deixadas pelo tempo como se permite transitar entre os papéis que a vida lhes atribuiu. Aqui, a conscientização sobre esses movimentos tem não só se destacado como tomado a frente tanto nas pesquisas com histórias de vida, como em espaços de formação formais, como as universidades.

É com essa leitura que apresento, a seguir, os artigos produzidos nos últimos dez anos (2008-2018) por integrantes de Grupos de Pesquisas Brasileiros listados no *site* da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) que, primeiro, se aproximaram dos caminhos teórico-metodológicos desta investigação e que, segundo, demonstraram como esse método se desenrola no estudo de diferentes temáticas abordadas pelos integrantes desses grupos. Também, espero identificar possíveis características convergentes entre os artigos produzidos por seus integrantes e particularidades entre as construções metodológicas realizadas nos diferentes grupos.

4.4.1 Um olhar para os Grupos de Pesquisas

A seleção de artigos publicados por integrantes dos grupos em revistas realizou-se da seguinte maneira: primeiramente, efetuei pesquisas, prioritariamente, nos *sites* dos grupos. Quando esses não estavam disponíveis, estavam desatualizados ou não existiam, busquei-os no Google Acadêmico, tendo como referência os nomes dos grupos de pesquisa. Em segundo lugar, concentrei-me em artigos cujos títulos contivessem expressões como *formação*, *método biográfico história de vida*, *método história de vida* e/ou *história de vida* e que os resumos tratassem de pesquisas realizadas com sujeitos adultos.

Tendo em vista que, aparentemente, os integrantes da maioria dos grupos de pesquisas não os mencionam em seus artigos, alguns grupos não foram apontados em artigo algum, mesmo buscando por siglas e nomes por extenso, e os que encontrei possuem produção ligada aos líderes dos grupos e alguns poucos participantes. O quantitativo contendo nomes dos grupos, instituição e nomes dos líderes pode ser observado em quadro organizado (Anexo 9) e será discutido a seguir.

Entre os grupos sinalizados pela BIOgraph, encontrei artigos que cruzaram os termos buscados nos grupos: Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA), Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social (GEPEIS/GEPIS), Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividade (GRIFARS), Núcleo de Pesquisas sobre Memória e Educação (CLIO/Povo de Clio), Grupo de Profissionalização Docente e Identidade (GRUPRODOCI) e História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES).

Realizei buscas no Diretório de Grupos de Pesquisas da CAPES e pude observar que os grupos que possuem registro se concentram nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste e que seus pesquisadores são doutores, predominantemente, e mestres ou alunos de doutorado e mestrado, além de pesquisadores, alunos de graduação e graduados, esses três últimos em menor número. Todos os grupos encontrados no diretório estudam a formação de professores no contexto histórico-social em que suas práticas e discursos se desenvolvem. Outras discussões se voltam para questões sobre a arte, sobre intercultura, política, gestão escolar, subjetividade, história da Educação, narrativas, reflexividade autobiográfica e outras temáticas pertinentes à área de Educação.

O primeiro aspecto a destacar da leitura dos artigos é a meticulosidade em que a subjetividade das narrativas, em sua maioria, ganha teor científico produzindo conhecimentos válidos para a formação docente. Para que isso seja possível, os autores e autoras debruçam-se sobre estudos interdisciplinares nacionais e internacionais que versam sobre a) Metodologias (auto)biográficas e sua teorização, entre eles, António Nóvoa, Christine Delory-Momberger, Elizeu Clementino de Souza, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Maria da Conceição Passeggi, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Matthias Finger, Pierre Dominicé – todos parte da fundamentação teórica que subsidia minha pesquisa; b) Educação: Gilles Ferry, Jorge Larrosa, Levy Vygotsky, Maurice Tardif, Michel Foucault e Paulo Freire, principalmente; c) Sociologia: Pierre Bordieu, Franco Ferrarotti, Claude Dubar, Stuart Hall, Zygmunt Bauman; d) Filosofia: Edgar Morin, Gaston Bachelard, Paul Ricoeur; e e) Psicologia: Jean Piaget, Jerome Bruner.

Não menos importantes, os artigos também contribuíram com a minha pesquisa ao apontarem caminhos metodológicos de produção empírica e de análise de tal produção. No artigo de Honório Filho, Costa e Erbs (2016), por exemplo, identificou-se a utilização da expressão *biografia educativa* a partir dos pressupostos de Dominicé. Porém, essa não foi utilizada como ferramenta metodológica, e, sim, como uma apropriação da expressão para referir-se ao caráter das narrativas analisadas pelo estudo. Por outro lado, Santos e Braga (2015) utilizaram-na como estratégia de formação no *Círculo Reflexivo Biográfico* desenvolvido em uma pesquisa colaborativa.

A leitura dos fragmentos dos escritos que versam sobre a metodologia utilizada ou teorizada nas pesquisas aponta para o que já foi constatado no *Panorama sobre o método biográfico/história de vida na formação de professores* das produções da área da Educação: a preferência por entrevistas, por relatos orais e escritos e a tendência de realizar os estudos a

partir da categorização de temas transversais às narrativas tomadas como dados para a análise. Entre os principais conceitos que delinearam os caminhos teórico-metodológicos estão:

- ALLE/AULA: pesquisa-participante, narrativas (GUEDES-PINTO, 2008). História oral, entrevistas (GUEDES-PINTO, 2011);
- DIAFHNA: método biográfico, biografia educativa (SANTOS; BRAGA, 2015);
- GEPEC: pesquisa narrativa e (auto)biográfica, narrativas de formação (ALMEIDA Jr., 2017), investigação narrativa, narrativas (CAMPOS; PACHANE, 2012), narrativas (FERNANDES; PRADO, 2008; CHALUH, 2013), narrativa pedagógica e memoriais de formação (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011), histórias narrativas (ROSA; RAMOS, 2008);
- GEPIEM: narrativas de história de vida, metodologias não convencionais (BRANDÃO, 2013), (auto)biografia educativa e autoscopia (LINDNER; PERES, 2014), pesquisa-formação, narrativas (PERES, 2008); histórias de vida em formação, narrativas (PERES, 2009; 2011a, 2012), biografização (PERES, 2012); biografização corporal (ZANELLA; PERES, 2012, 2013);
- GEPEIS/GEPIS: narrativas de vida, método (auto)biográfico, abordagem biográfica (VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2014), história de vida (ESPÍNDOLA; VASCONCELLOS, 2010), narrativas, entrevistas orais, semiestruturadas (OLIVEIRA, 2011), pesquisa-formação (PEREIRA; DEUS; OLIVEIRA, 2015), trajetórias de formação, história de vida, entrevistas orais semiestruturadas (OLIVEIRA, 2010), relatos orais e autobiográficos (ROESCH; OLIVEIRA; PEREIRA, 2014), metodologias não convencionais (ALBERTON; OLIVEIRA; MIORANDO, 2016), narrativas sobre trajetórias formativas (WIEBUSCH; BREZOLIN; FARENZENA, 2015);
- GRUPRODOCI: história de vida, biografia educativa (HONÓRIO FILHO; COSTA; ERBS, 2016), história de vida, narrativa formativa (SILVA; HONÓRIO FILHO; ERBS, 2016), investigação-formação (auto)biográfica (MENDONÇA, 2010), narrativa, história de vida (SANCHES, 2010), investigação-formação, narrativas autorreferentes (HOSSEIN, 2010), pesquisa autobiográfica, narrativa de si (RODRIGUES, 2010), investigação-formação, história de vida (NASCIMENTO, 2010), pesquisa de campo, narrativa de vida (FABIS, 2010), método (auto)biográfico, metodologia história de vida (TIMM; ABRAHÃO, 2015), histórias de vida e memoriais de formação (ABRAHÃO, 2014);
- GRIFARS: pesquisa (auto)biográfica, narrativas de vida audiovisuais (SOUZA; PASSEGGI, 2016), pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI, 2016a; PASSEGGI;

SOUZA, 2016), método pesquisa (auto)biográfica, narrativas digitais e discussões presenciais (AZEVEDO; PASSEGGI, 2016), fonte e método narrativas autobiográficas (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016), pesquisa-formação, narrativas da experiência (PASSEGGI, 2016b);

- HISALES: história oral, entrevista, história de vida (MANKE, 2008);
- Povo de CLIO: história oral de vida (CUNHA; CARDÔZO, 2011).

Outra importante contribuição dos artigos produzidos pelos integrantes dos referidos grupos de pesquisas está na constituição de um grande corpo teórico brasileiro, que tem fortalecido e ampliado as discussões acerca da relevância da pesquisa (auto)biográfica para a formação docente em consonância com estudos internacionais:

> A pesquisa (auto)biográfica, no contexto de formação de professores, possibilita compreender os modos como estes profissionais dão sentido ao seu trabalho e atuam em seu universo docente. Ela permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação. De fato os professores, como pessoas, realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida. Então, o professor encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si, como profissional e como pessoa, pois são dimensões inseparáveis. Diante desse contexto, compreende-se que os relatos (auto)biográficos podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores atribuem ao seu pensar, fazer e sentir (RÖESCH; OLIVEIRA; PEREIRA, 2014, p. 252).

Nessa direção, Zanella e Peres (2012) fortalecem o sentido do "olhar para si" como possibilidade de "[…] experimentar um processo de reflexão sobre suas experiências de vida" (p. 175), tomando como base pressupostos de Josso. Essas experiências de vida permeiam processos formativos e modificam olhares preparando o terreno para experiências futuras. Tal possibilidade parece corroborar a ideia de que a formação *perpassa o sujeito*, conforme discutido por Wiebusch, Brezolin e Farenzena (2015). Daí a necessidade de trazê-la para a formação inicial acadêmica, já que:

> O educador tem como um de seus trabalhos/atividades fundamentais oferecer condições para que seus alunos possam debruçar-se sobre a realidade, tentando entendê-la tendo uma mediação aluno-conhecimento-realidade. Assumindo que também a maneira como o educador faz sua leitura é uma forma particular de interpretar a realidade, é uma das leituras possíveis, e ao mesmo tempo, ela será transitória diante das mudanças que o conhecimento vai tendo ao longo da história (RÖERSCH; OLIVEIRA; PEREIRA, 2014, p. 263).

Além disso, o rápido olhar sobre os grupos de pesquisas permitiu compreender de que maneira seus pesquisadores têm analisado dados empíricos produzidos em subjetividades, em relações, em contextos que se cruzam. No AULA, encontramos a expressão *processo de*

referenciação, sendo um recurso semântico que favorece a preservação das relações de sentido em um texto, e *modelo de letramento ideológico*, em que "[…] a escrita é compreendida como prática social, como produto humano, marcada, portanto, pela história e pela cultura" (GUEDES-PINTO, 2008, p. 420). O único artigo identificado pelo grupo DIAFHNA debruçou-se sobre os conceitos de *identidade* e de *identidade profissional docente*.

No GEPEC, os artigos relatam analisar os dados a partir de estudos do campo da *visualidade humana* (Antropologia e Sociologia da Imagem), de pesquisas que refletem sobre *imagens fotográficas* (ALMEIDA Jr., 2017), a partir de categorias de análise produzidas pelas *próprias narrativas* (CAMPOS; PACHANE, 2012), e da sistematização dos dados de pesquisa com *inventário de documentos e de memórias* com "[...] orientação sócio-histórica que, de uma perspectiva dialógica, considera a pesquisa como uma relação entre sujeitos, na qual a interação assume um papel fundamental na constituição das subjetividades" (CHALUH, 2013, p. 40). Também, relatam a mudança de posicionamento de uma análise de textos produzidos pelo *sentido de leitura* dessa produção (FERNANDES; PRADO, 2008) com destaque às diversas estratégias metodológicas inovadoras para a formação docente apontadas por alguns integrantes do grupo.

A *fotografia* (BRANDÃO, 2013), os *núcleos simbólicos* (ZANELLA; PERES, 2013; LINDNER; PERES, 2014) e *referenciais da Psicologia, Antropologia, Pedagogia e Filosofia do Imaginário* (PERES, 2009) fizeram parte do corpo de análise da produção empírica em seus múltiplos sentidos e representações das pesquisas relatadas nos artigos do GEPIEM, que também apresentou ideias diversificadas pautadas em teorias (auto)biográficas para a formação docente. Essas contribuições para a profissão docente unem as produções dos grupos analisados.

O GEPEIS debruçou-se sobre a *abordagem hermenêutica* (OLIVERIA, 2010; 2011), estudou categorias de análise nascidas da própria *produção empírica* (ROESCH; OLIVEIRA; PEREIRA, 2014) e partiu da ideia de *espaço-lugar-território* (VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2011) para estudar os dados de seus estudos. Já os pesquisadores selecionados do GRIFAR recorreram, para estudar dados de pesquisas, à *abordagem hermenêutica-fenomenológica* (AZEVEDO; PASSEGGI, 2016) e à *perspectiva posdisciplinar* (PASSEGGI; SOUZA, 2016) e os pesquisadores do GRUPRODOCI partiram da *análise contextual* (ABRAHÃO, 2014) e da *hermenêutica* (FABIS, 2010) para suas análises, enquanto Manke (2008), do HISALES, fez uso da *análise histórica* pra esse fim.

Entendo que a análise de artigos em um recorte temporal de dez anos e tendo como indicadores termos específicos não permite um entendimento alargado sobre a produção dos grupos de pesquisas. Por outro lado, acho importante ter apresentado algumas características

teórico-metodológicas dos artigos que discutem histórias de vida e/ou formação produzidas por integrantes de diferentes grupos, no sentido de apontar as ricas possibilidades de construção epistemológica no campo da Educação. A seguir, apresento algumas questões referenciais de meu próprio grupo de pesquisas, a partir de uma análise das teses e dissertações produzidas por seus integrantes, entendendo, porém, que, com isso, sairei parcialmente do enfoque sobre o método biográfico história de vida, tendo em vista que nem todas as pesquisas partiram desse pressuposto teórico e metodológico.

4.4.2 Grupo de Pesquisa Autonarrativas de práticas musicais (NarraMus)

As dissertações e teses desenvolvidas pelos participantes do grupo, criado em 2006, têm integrado um corpo teórico de pesquisas sobre Música e sobre Docência em Música responsável pela ampliação do olhar sobre a formação e atuação docente no contexto da Educação Musical para além de espaços e processos formais de ensino. Segundo Louro, Teixeira e Rapôso (2013, p. 229), o NarraMus tem o objetivo de "desenvolver pesquisas e estudo sobre a 'narrativa de si' por pessoas ligadas a práticas musicais buscando uma interface entre as pesquisas (auto)biográficas na área de Educação e a pesquisa e prática em Educação Musical". Suas ações se articulam com o grupo de pesquisas Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM) da UFSM e com o grupo Educação Musical e Cotidiano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Conforme observado por meio do quantitativo e dos temas abordados pelos pesquisadores do grupo, o foco das pesquisas tem sido o músico e o professor de instrumento (LOURO, 2004; WEISS, 2015; LIMA, 2016; SCHNEIDER, 2017), além das produções sobre a docência no Ensino Superior (BORBA, 2011; MACHADO, 2014; MOTA, 2017; TEIXEIRA, 2016). Tais pesquisas parecem ter dado continuidade ao trabalho iniciado pela líder do grupo, professora Ana Lúcia Louro, por intermédio de sua tese de doutorado (LOURO, 2004). Nesta, a autora se propõe a estudar narrativas de professores de instrumentos musicais nos cursos de Bacharelado em Música de três universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul (RS). A partir da técnica da história oral temática realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e contextualizadas com o auxílio de registros em diários de campo, Louro percebeu contribuições tanto para a sua reflexão pessoal quanto para a dos participantes, além das que se voltam para a área da música e outras áreas que também estudam o professor universitário.

Sete anos depois, mais uma vez, professores de instrumento no contexto do Ensino Superior do RS foram estudados (BORBA, 2011), porém, a partir de outros vieses:

primeiramente, o da construção de significados atrelados à cibercultura; depois, a problematização do ensino de música no contexto tecnológico contemporâneo; e, por fim, as maneiras pelas quais os participantes da pesquisa se relacionam com as tecnologias em suas práticas docentes e os reflexos desses novos meios na construção de significados da prática docente. Próximo da pesquisa de Louro (2004), Borba (2011) utilizou a história oral como ferramenta metodológica e produziu as informações por meio de relatos, entrevistas e depoimentos. O pesquisador auxiliou professores de instrumento por intermédio de sua dissertação, oferecendo uma nova referência sobre as implicações da cibercultura no cotidiano do Ensino Superior de música.

O campo metodológico começou a se abrir a partir do ano seguinte, conforme observado na dissertação de Machado (2012). A autora realizou entrevistas temáticas pautada nas referências sobre história de vida, especificamente, em história oral temática. Impulsionada pelo interesse em conhecer os processos de formação para a docência de professores de Teoria e Percepção Musical de quatro universidades públicas do RS, Machado recorreu às memórias desses professores encontrando particularidades que atravessaram o coletivo. Discutindo relações entre saber-fazer, a autora ponderou que o docente se forma, também, na relação com os pares que lhes são significativos. Entre as contribuições está a tentativa de elaborar um conceito de Teoria e Percepção Musical emergente das narrativas dos participantes: "[…] a teoria é a forma dos alunos conseguirem ter autonomia para dialogar com o repertório" (p. 81).

Ainda tomando como sujeitos os professores de música/instrumentos, porém em outro contexto de atuação, Weiss (2015) desenvolveu sua dissertação de mestrado buscando compreender experiências formadoras de professores de acordeom do RS a partir de suas histórias de vida coletadas por meio da história oral. A pesquisa revelou que "os significados culturais, a transmissão do sentimento de pertença e o sentimento de identidade" (p. 6) são fatores importantes na escolha profissional dos participantes.

Cada um dos trabalhos acima mencionados buscou rigorosidade científica ao estudar narrativas de professores cruzando memórias, histórias e relatos a estudos de diferentes conceitos, tais como autoformação (JOSSO, 2010) em Weiss (2015); e experiência (NÓVOA, 1995; JOSSO, 2004 e outros) e processos de formação (TARDIF, 2010; JOSSO, 2004 e outros) em Machado (2012).

Desde então, a cada nova pesquisa, um novo caminho teórico parece se somar à produção do Grupo NarraMus atentando para a meticulosidade metodológica no que tange à análise dos dados produzidos por meio de aportes (auto)biográficos, principalmente. Nessa direção, ao buscar compreender "as interfaces entre a consolidação de uma escola de

contrabaixo e a pessoa do professor Milton Romay Masciadri", Lima (2015, p. 8) as estudou a partir de adesões, ações e autoconsciência, conceitos discutidos por Nóvoa (1992; 1995). Em outra pesquisa, o termo *corporeidade* atravessou narrativas a fim de dialogar com pesquisadores que versam sobre a saúde do músico em Teixeira (2016).

Além de ter produzido a primeira tese de doutorado orientada pela professora Ana Lúcia, a autora também inaugurou as primeiras aproximações do grupo com a Teoria Fundamentada para analisar entrevistas narrativas produzidas por meio da metodologia de história oral temática. Em seu estudo, percebeu um consenso sobre a importância da corporeidade para os participantes da pesquisa, professores universitários de flauta e piano, além de essa se apresentar como um dos principais desafios no "imbricamento de tradições e inovações nas narrativas" (p. 10) dos docentes sujeitos da pesquisa.

O estudo sobre a Teoria Fundamentada para analisar dados, nesse caso, entrevistas narrativas, foi continuado em Mota (2017) ao objetivar compreender a relação entre a "identidade profissional de professores de oboé e a forma como esses lidam com questões tais como o ensino, o lugar da música na universidade, os diferentes espaços de aprendizagem do oboé, entre outras" (p. 7). A contribuição dessa pesquisa está na revelação de um núcleo identitário – o oboé – por meio do qual outras configurações identitárias surgem, "seja em função do tempo-experiência profissional, seja em função do local de trabalho, ou outra forma de contrato com a instituição" (p. 172). Além disso, a tese de Mota foi a primeira, dentro do grupo de pesquisas, a ser realizada com professores de diferentes regiões do Brasil.

Ainda debruçando-se sobre narrativas de professores de instrumentos, porém fora do Ensino Superior, o recente trabalho de Schneider (2017) estudou como a pedagogia de um professor – seu pai – contribuiu para o delineamento de um legado na cidade de Santa Maria (RS). Próxima de Lima (2015), no que tange ao estudo sobre vida de professores e de Mota (2017), investigando processos identitários de professores (NÓVOA, 1992; 1995), a autora descreveu como ocorreu a construção do legado do professor estudado a partir de imbricamentos entre a pessoa e o profissional.

Práticas musicais, sejam elas voltadas à docência ou a outras experiências, parecem unir as dissertações e teses do Grupo de Pesquisas NarraMus. O segundo grupo de trabalhos, ainda que voltado para a docência com música na Educação Básica (MEDEIROS, 2009; AMARAL, 2010; NEDEL, 2010; RAPÔSO, 2014; ALMEIDA, 2016), sobre a formação inicial do professor de música (RECK, 2011; 2017) e sobre outros sujeitos importantes para distintos contextos da educação musical (JUNGES, 2013; TOLIO, 2017), trata de relações com a música e o seu ensino, dilemas da prática pedagógico-musical e significados da música e da

aprendizagem musical para os seus pares. Nesse novo contexto de pesquisas, podem-se destacar tanto similaridades teóricas entre as pesquisas mencionadas até agora, quanto particularidades voltadas aos seus objetivos e fundamentações, apresentadas a seguir.

Um dos primeiros trabalhos orientados pela líder do grupo, professora Ana Lúcia, foi o de Medeiros (2009). No contexto de aulas de música realizadas em uma escola de um presídio de Santa Maria (RS), o processo pedagógico-musical foi estudado como um fato social total. Além de tratar-se de experiências bastante distintas das apresentadas até agora, a autora optou por realizar um estudo de caso etnográfico visando compreender o estudo do humano a partir da perspectiva musical. Com esse cuidado, Medeiros desmistificou o local cadeia e mostrou "que é possível um estudo com sociedades escolares ou não escolares, pois a riqueza de informações culturais que cada um desses lugares nos mostra pode contribuir para um trabalho mais próximo do ser humano" (p. 8).

Em 2010, Nedel e Amaral foram os primeiros participantes do grupo a analisarem narrativas de professores de música no contexto da Educação Básica. A primeira pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar tais narrativas acerca da utilização de práticas corporais e educação musical integradas ao processo de ensino-aprendizagem para crianças. A segunda (AMARAL, 2010) investigou o processo identitário de professoras de escolas do sudoeste do Paraná problematizando suas formações e atuações, bem como diferentes visões sobre as linguagens artísticas e possível abordagem dos conteúdos musicais pelas profissionais com formação em Artes Visuais.

Esse espaço de atuação e temas transversais à prática, tais como processos formativos e dilemas, continuaram a compor a pauta de pesquisas posteriores. Rapôso (2014) investigou formas de constituição da docência de professores de música por meio da análise de diários por eles produzidos e entre eles compartilhados. A partir do conceito cuidado de si (FOUCAULT, 2012; RIBEIRO, 2013a), a autora percebeu impressões, opiniões e processos reflexivos que permitiram "compreender suas trajetórias, estabelecendo maneiras de organização de suas práticas profissionais, tornando-se agentes ativos de suas histórias pessoais" (RAPÔSO, 2014, p. 8).

A conscientização sobre experiências que implicam sobre a prática docente também foi tema da dissertação de Almeida (2016). Nesta, investigou-se de que maneira a formação musical dos participantes da pesquisa, professores de música, poderia incidir em suas práticas docentes na Educação Básica. A partir de uma análise horizontal/comparativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001), as narrativas foram organizadas em conhecimentos da formação, bem como em periodizações e momentos cruciais, conceitos discutidos por Josso

(2004; 2010). A pesquisa apresentou importantes aspectos do cenário da educação musical na Educação Básica pós-lei 11.769/2008, servindo de reflexão para professores de música, educadores em geral, formadores de professores e comunidade escolar. Além disso, permitiu conhecer perspectivas futuras para o ensino da música, como o desenvolvimento de pedagogias distintas para a operacionalização de seus conteúdos na escola e diversas relações traçadas entre o repertório musical do professor e o repertório de seus alunos, por exemplo.

Outros contextos de educação musical também foram investigados, como a prática do canto coral em projetos sociais (JUNGES, 2013). Na pesquisa finalizada em 2013, Junges abordou "os desafios da docência para professores com formação no bacharelado", o "ensino da música nos projetos sociais através de uma metodologia de História Oral" e "a autoformação através da narrativa" (p. 7). Nesse mesmo espaço de atuação, Tolio (2017) deu voz a outros sujeitos que permeiam o processo pedagógico-musical, objetivando "compreender como famílias significam o desenvolvimento musical e humano construídos" (p. 8) em um projeto social. A análise das entrevistas narrativas em grupo focal revelou a importância "do envolvimento da família e o crescimento cultural da mesma" (idem) por meio da inserção de seus filhos e filhas em um projeto social.

Ainda no segundo grupo de trabalhos do NarraMus, Reck (2011) analisou práticas musicais a partir de processos pedagógico-musicais e da construção de identidades musicais em um grupo de louvor da cidade de Cruz Alta (RS). A temática religiosidade e música o tem acompanhado em publicações no decorrer dos anos até o desenvolvimento de sua tese de doutorado (RECK, 2017). Essa última investigou "como a dimensão biográfica pode ser problematizada na formação superior em música e ganha contornos específicos ao se questionar como (e se) as experiências religiosas […] podem ser significativas na formação superior […] de professores de música" (p. 7). A partir de um enfoque hermenêutico, estudou diários de aula, relatos escritos, relatos em grupo e entrevistas visuais e revelou:

> uma análise mais aprofundada sobre os significados religiosos/espirituais no ensino superior […] situá-los como elementos biográficos que são inseparáveis do processo de se formar música, ou professor de música. Esses significados estão ali, e mais: não se resumem ao contexto das religiões institucionalizadas, mas também nos sentidos sobre a maneira de compreender e de se narrar enquanto sujeito. O aprofundamento dessas questões parece indicar que tocar um louvor, uma missa, uma canção nativista ou um Pink Floyd, são todas elas práticas que envolvem, cada uma a sua maneira, propósitos sobre estar no mundo e versam sobre o sentido da vida e da morte (p. 176).

Além das contribuições epistemológicas das pesquisas acima apresentadas para os campos da Educação, da Música e da Educação Musical, é possível perceber que cada linha de

estudo se apresenta tecida nas tramas das histórias de vida dos pesquisadores do NarraMus. Nessa direção, identificam-se duas relações entre as pesquisas e essas histórias: em primeiro lugar estão as trajetórias pessoais e profissionais que, quando refletidas, revelam problemas de pesquisa que contribuem diretamente para a ressignificação de experiências e para a constituição de novos conhecimentos.

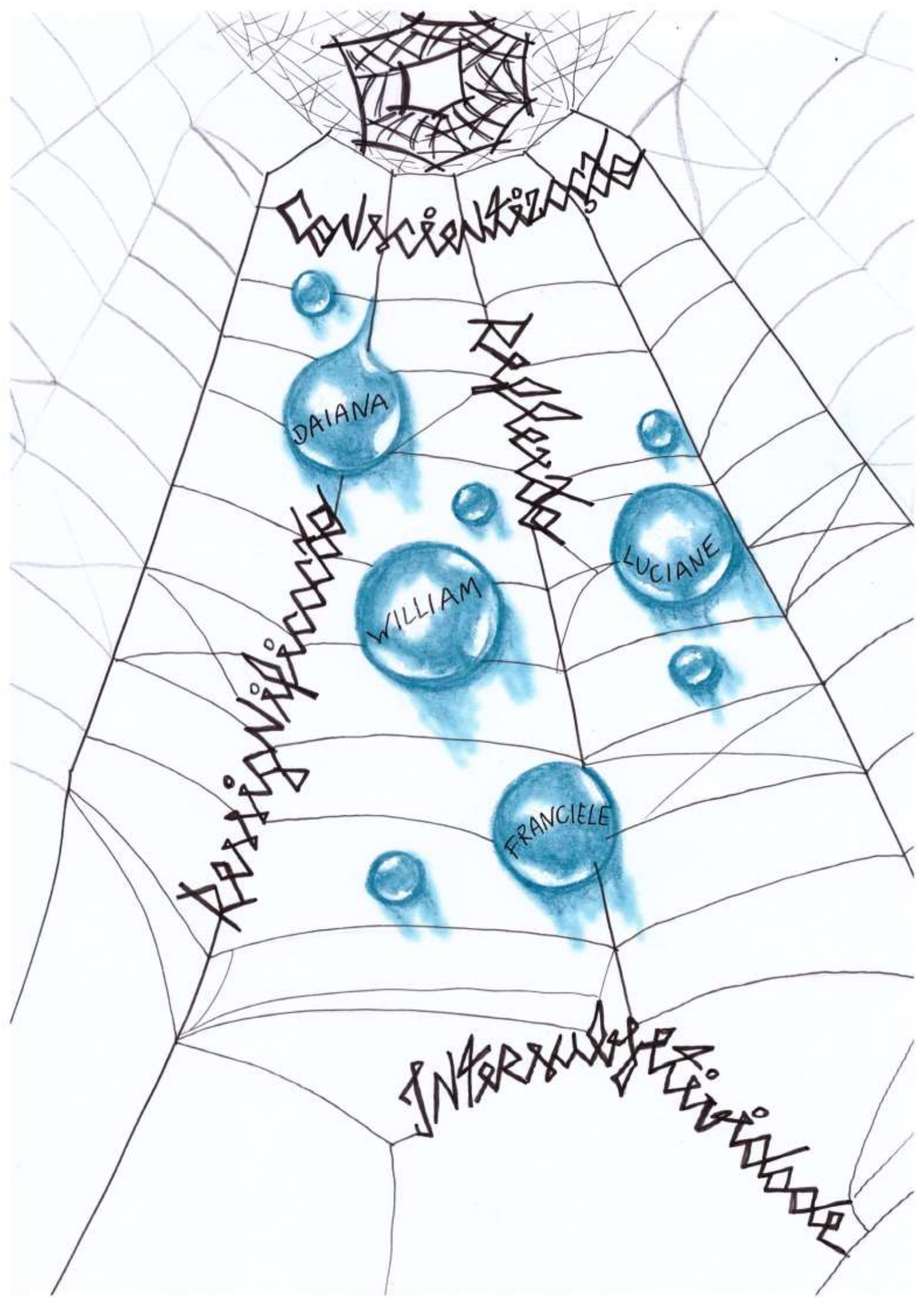
Nesse contexto, Schneider (2017) escreveu sua dissertação de mestrado com o objetivo de compreender a construção de um legado em Santa Maria/RS, por meio da pedagogia do ensino de Eugênio Schneider, seu pai e primeiro professor. E Teixeira (2016) pesquisou o conceito de corporeidade no ensino de flauta e piano presente nas narrativas de professores desses instrumentos, considerando sua experiência como flautista: "[…] senti, durante muito tempo, desconforto muscular ao tocar. Dores no pescoço, pulsos, dedos […] achava que a dor fazia parte da profissão" (p. 19).

Em um segundo movimento, atrelado ao primeiro, o desenvolvimento dos estudos também formou os pesquisadores, seja indicando outras problemáticas de investigação, seja permitindo a conscientização dos episódios das trajetórias de vida, tomados como objeto de estudo e as implicações desses na constituição de novas interpretações pautadas em teorias.

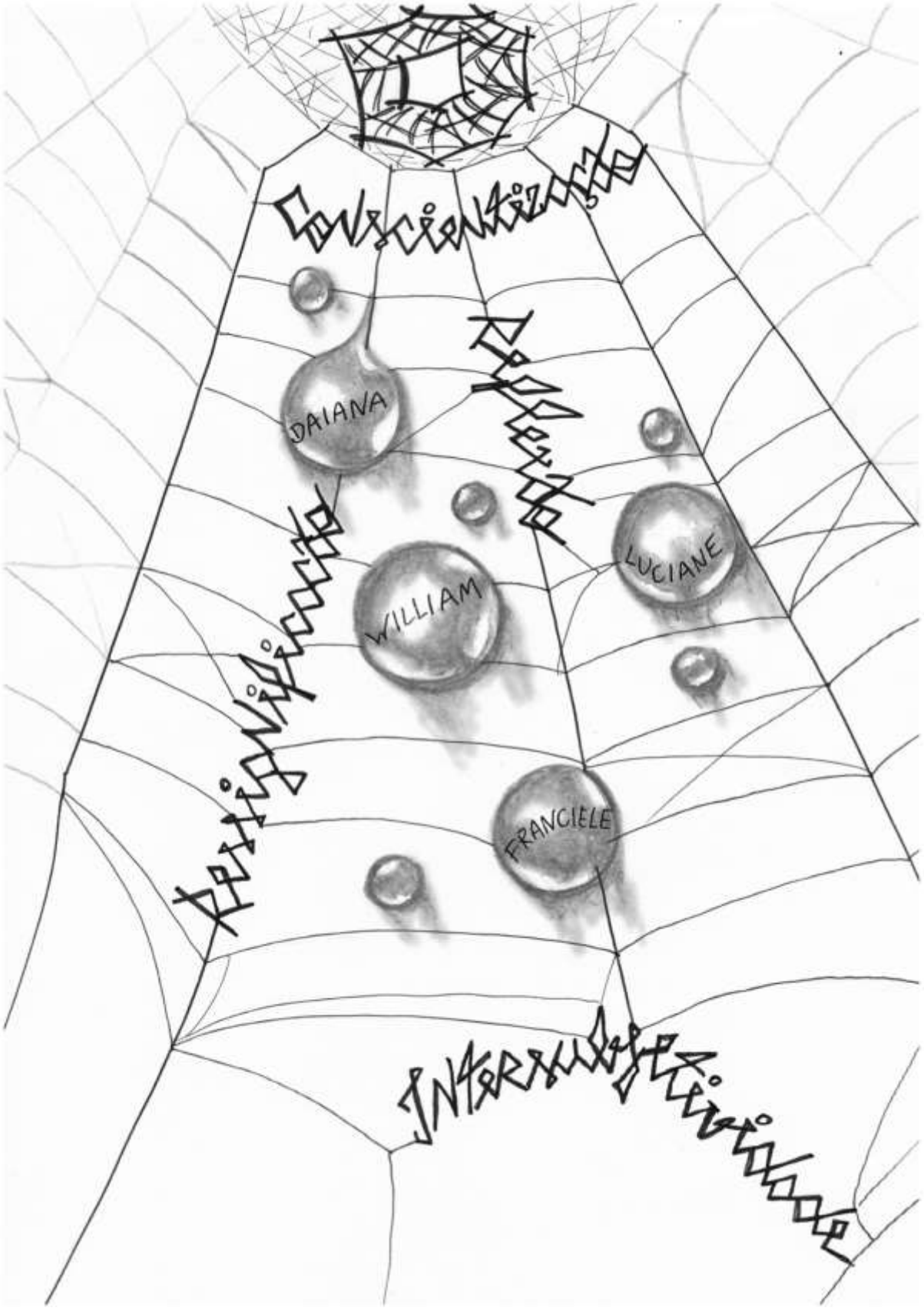
Tolio (2017), por exemplo, surpreendeu-se com as palavras motivadoras dos pais e responsáveis sobre a presença da música na formação de seus filhos devido, "certamente, as lembranças desmotivadoras de meu incentivo familiar […]" (p. 88). Continua: "sinto-me realizado em saber que mudamos [projeto Atoque] os paradigmas e os preconceitos da profissionalização em música" (idem). Em outra pesquisa, Machado (2012) escreve, ao finalizar sua pesquisa sobre processos de formação para a docência de professores de Teoria e Percepção Musical: "Por um longo período permaneci entre caminhos, o ser instrumentista, professora e estudante. Minha opção já havia sido feita, mesmo que ainda não a tivesse consciente: ser professora. Essa consciência se deu na caminhada do mestrado. Hoje sei e me digo professora de música" (p. 82).

A aproximação entre a pesquisa (auto)narrativa em Educação e os temas da Educação Musical constituem-se como principal característica desse grupo de pesquisa. O viés (auto)biográfico está presente tanto nas metodologias utilizadas – história oral temática, diários de aula, grupos de conversa – quanto na maneira como os temas são escolhidos a partir da história de vida de cada pesquisador. Mesmo que, aparentemente, o escopo de pesquisa seja muito amplo – dos estudos sobre religião aos projetos sociais, da universidade à escola básica –, o grupo se unifica pela presença da voz dos autores nas pesquisas como pesquisadores em formação. Além disso, o olhar está dirigido sempre às pessoas que fazem música em um

contexto e que, por consequência, narram suas histórias. Considerando que o aprendizado e o ensino de música são dependentes de seu entorno social, premissa de um viés qualitativo, o grupo pretende contribuir para a compreensão de como, nesses diferentes contextos e pessoas, a música pode adquirir significados mais profundos tanto para os sujeitos envolvidos na pesquisa, como para o pesquisador que realiza os estudos, na medida em que se narra sobre a experiência musical e se reflete sobre essa narrativa. Esta pesquisa de doutorado encontra-se nesse emaranhado de fios: entre histórias de vida e atuação docente, buscando, conscientemente, desvendar caminhos possíveis para uma prática futura no Ensino Superior, à luz do método biográfico história de vida e das teorias que, possivelmente, emanarão das biografias educativas.


DAIANA
WILLIAM
LUCIANE
FRANCIELE

INTERLOCUÇÕES ENTRE NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA: TECENDO A TEIA



O estado do conhecimento apresentado nos últimos dois subcapítulos delineou algumas linhas do tempo através de períodos mais significativos para o estudo do método biográfico história de vida no Brasil. Dessa forma, Cunha (1988) tornou-se um marco da passagem de uma pesquisa de viés mais quantitativo para o olhar sobre o bom professor na década de 1980. A partir dessa abertura, surgiram, nas décadas seguintes, estudos diversos sobre formação, reflexividade docente, imaginários, saberes, identidade e sobre outros conceitos que acabaram por contribuir para uma nova visão sobre a própria profissão docente.

No contexto da primeira revisão realizada, foi constatada a importância dos estudos sobre histórias de vida nessa cronologia. Para o segundo estudo, parto das produções de Pineau (2006) e Josso (1999, 2010a) para revisar as pesquisas brasileiras segundo critérios que me permitiram identificar três fases distintas: Período de Imersões, Período de Aplicações e Período de Relações. Entendo que esse estado do conhecimento possa ser útil aos pesquisadores que adotam as histórias de vida, em particular, e a Pesquisa (auto)biográfica em Educação de maneira geral, podendo fortalecer a continuidade de formação de uma verdadeira teia teórica brasileira que, apesar de filiar-se aos estudos internacionais sobre o método biográfico história de vida, assume particularidades e problemáticas urgentes ao contexto brasileiro. Para além disso, esse estado de conhecimento se configurou como parte da base teórica e metodológica a partir da qual desenvolverei minha pesquisa de doutorado, podendo contribuir na tomada de decisões diante dos dados empíricos produzidos.

Por meio das discussões teórico-metodológicas apresentadas até este momento do texto, pude identificar importantes contribuições presentes nas discussões sobre o desenvolvimento teórico e metodológico das histórias de vida. A escrita de si sempre esteve próxima da História e do desenvolvimento da sociedade, adaptando-se às necessidades de cada contexto e às diferentes correntes teóricas emergentes ao longo dos séculos. Foi na Escola de Chicago que se ensaiaram os primeiros usos de escritos biográficos em pesquisas, estudos que deixaram heranças metodológicas até os nossos dias.

A história de vida, como método de pesquisa, foi e continua sendo base de múltiplas investigações nos campos das Ciências Humanas e Sociais, influenciando fortemente, também, os estudos educacionais. Conforme sua abrangência cresceu, surgiu a necessidade de estabelecerem-se diálogos e inter-relações entre contextos comuns e diferenciados, o que resultou na criação de associações, bem como em produções coletivas e na organização de encontros entre pesquisadores.

Provocando reflexões e novas construções de si, as histórias de vida são utilizadas a partir da década de 1980, em cursos de formação de adultos, adaptando-se, mais uma vez, a

novos espaços, conteúdos e objetivos específicos de cada contexto. Não menos importantes, os escritos biográficos, as escritas de si, registraram importantes movimentos ao longo da História, dando "vozes" e "ouvidos" a grupos minoritários. Tais registros são relevantes por delinearem cuidadosamente seus caminhos metodológicos, capazes de produzir conhecimento para distintos campos de estudo. Alguns desses escritos são brevemente apresentados a seguir.

Aqui, destacam-se as incursões de Dominicé (2000) buscando evidenciar as relações entre Sociologia e biografia educativa e entre Psicologia e biografia educativa. Nessa empreitada, o autor selecionou alguns temas[16] capazes de demonstrar "o quanto a metodologia de história de vida se relaciona com questões sociais" (p. 64 – tradução minha[17]):

a) *Imigração e Identidade Cultural*: segundo o pesquisador, esse foi um dos primeiros temas a serem estudados pelas Ciências Sociais e Humanas baseado em uma metodologia biográfica. Publicações com esse tema, no início do século XX, refletiram diretamente no desenvolvimento da metodologia de história de vida. Uma delas[18] serviu de inspiração para Dominicé e seus colegas (Marie-Christine Josso e Matthias Finger), quando estavam criando suas metodologias para utilizar história de vida na educação adulta; outra[19] foi responsável pelo retorno, nas Ciências Sociais durante a década de 1970, das metodologias qualitativas (como a biografia). Segundo o autor, apesar de não se relacionarem ao campo da Educação, muito dizem para os educadores, já que os contextos educativos estão cada vez mais multiculturais, e os educadores devem ter certo conhecimento do campo das Ciências Sociais para abordarem o etnocentrismo.
b) *Mulheres e Gênero*: segundo Dominicé (2000), algumas pesquisadoras da área da Sociologia utilizaram a metodologia biográfica. Um desses estudos[20] abordou questões relacionadas a biografias de mulheres; outro, concebido por um grupo de feministas, realizou uma construção biográfica da autonomia das mulheres. Desenvolvendo temas referentes à formação de uma vida por meio da biografia, Pineau (1983) fez uso da

[16] Apesar de todos os temas apresentados por Dominicé apresentarem contribuições para o desenvolvimento metodológico da história de vida, nesta seção, optei por selecionar apenas alguns dos temas referentes à sociologia a partir de suas relações mais diretas com a educação de adultos.
[17] No original: "how much the methodology of life history relates to social issues" (DOMINICÉ, 2000, p. 64).
[18] THOMAS, William; ZNANIECKE, Florian. *Polish Peasant in Europe and America*: monograph of an immigrant group. 2 vols. New York: Octagon, 1974. (Publicado originalmente em 1918).
[19] LEWIS, Oscar. *The Children of Sanchez*: autobiography of a Mexican family. New York: Vintage Books, 1961.
[20] DAUSSIEN, Bettina. *Biographie und Geschlecht*: Zur biographischen konstruction sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Im Druck Donat Verlag, 1995.

narrativa de Marie-Michele[21] "para ilustrar o que a educação significa no processo de construção da própria vida" (DOMINICÉ, 2000, p. 52 – tradução minha[22]).

c) *Fatores sociais nas experiências no Ensino Superior*: a análise de biografias educativas de mulheres negras que iniciaram o Ensino Superior depois dos trinta anos (JOHNSON-BAILEY; CERVERO, 1996 apud DOMINICÉ, 2000) revelou que tais estudantes lidavam com a academia por meio de estratégias de silêncio, negociação e resistência. Estavam voltando para a escola em busca de um trabalho melhor, ainda que soubessem que seus avanços na escola seriam afetados por questões de raça e gênero.

Esses temas se relacionam com a minha pesquisa, ainda que indiretamente, e merecem ampliação em publicações posteriores, tendo em vista que ainda são temas estudados pelos pesquisadores em Educação (ver FARIAS, 2010; HOLANDA, 2009; PACHECO, 2002; PASSEGGI, 2016; RÖESCH, 2014; e SENA 2011). Os estudos sobre *Imigração e Identidade Cultural*, além de suscitarem o desenvolvimento da metodologia de histórias de vida, anteciparam – como bem salientou Dominicé (2000) – uma constante na formação dos futuros professores: a multiculturalidade dos espaços educativos. Como essa temática se inscreve nas vidas dos professores em formação? Que traços dessas vivências os acompanham até hoje? Se não os trazem, por quê? Em se tratando de vivências com a música, arrisco-me a dizer que esses (possíveis) encontros e desencontros com a diversidade cultural se potencializam. Em que espaços as práticas musicais desses sujeitos estão enraizadas? Que significados e apropriações foram se constituindo e como esses futuros professores percebem essas relações? Têm consciência dos episódios de que emergem o multicultural e de seu valor formativo?

Em *Mulheres e Gêneros*, salta-nos aos olhos a importância das aproximações biográficas para o conhecimento de si, conquista de autonomia e consciência sobre a formação nos percursos de uma vida. Dessa leitura, novos questionamentos ecoam: que espaço o feminino ocupou na formação dos sujeitos de minha pesquisa? Professoras da escola? A mãe que acalanta um filho? A maestrina de um coral? A ausência do feminino na aprendizagem de determinados instrumentos? Como essa presença/ausência se faz uma constante nas formações desses professores? Trazendo para uma dimensão mais particular: será que o fato de eu ser a primeira

[21] PINEAU, Gaston; Marie-Michèle. *Produire as vie*: autoformation et autobiographie. Montreal: Editions Saint-Martin, 1983.
[22] No original: "to illustrate what education means in the process of building one's own life" (DOMINICÉ, 2000, p. 52).

professora mulher do curso potencializa uma relação mais subjetiva entre alunos e professores ou entre alunos e professora?

Ambas as temáticas se cruzam, no meu entendimento, em *Fatores sociais nas experiências no Ensino Superior*. Vi proximidade entre algumas pesquisas destacadas por Dominicé e o contexto de minha investigação, no sentido de que grande parte de meus alunos está retornando à academia ou procurando-a pela primeira vez, mesmo que já tenham outras profissões. Em que medida essas distintas *identidades profissionais* dialogam com a maneira de se fazer, aprender e ensinar música? De que maneiras os papéis de *aprendentes* e *profissionais* coexistem (se coexistem) na universidade?

São questionamentos transversais à minha investigação, respondidos ou omitidos. Esse tipo de pesquisa, que busca estudar o professor (ainda que em formação) a partir de sua vida, ganhou força na segunda metade da década de 1980, conforme apresentado.

> Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores*, *as carreiras e os percursos profissionais*, *as biografias e autobiografias docentes* ou o *desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1992, p. 15 – grifos do autor).

Por esse motivo, entendo a importância de apresentar algumas produções do campo da Educação que podem ser identificadas nesse panorama apresentado por Nóvoa. Esse estudo me trouxe o questionamento sobre em que medida essas temáticas se entrecruzam (ou não) na formação de professores, sejam elas em espaços de aprendizagem institucionalizados ou não.

Optei por apresentar os caminhos teórico-metodológicos de maneira aparentemente inversa: de narrativas ao método biográfico história de vida, para, depois, discutir a pesquisa (auto)biográfica. Metodologicamente, entendo que a modalidade de pesquisa poderia ter sido apresentada primeiramente para compreender o restante das articulações escolhidas, porém, por entender que tanto as narrativas quanto o referido método se associam a diferentes tipos de pesquisas, optei por caminhar por essa direção para justificar a importância dessa modalidade, também, a partir do que já foi apresentado para a construção de minha investigação. Ao trazer a pesquisa (auto)biográfica no próximo capítulo, realizo intercomunicações com o texto já apresentado, com o foco na produção científica da área de Educação Musical dessa vez. Assim, afunilarei a escrita para essa área até chegar no contexto em que minha pesquisa se desenvolveu – no Norte do país.

Com esse fim, o próximo capítulo será estruturado da seguinte maneira: primeiro, apresento o entendimento de pesquisa (auto)biográfica em minha pesquisa e como ela dialoga com algumas escolhas da investigação; depois, realizo um estado do conhecimento sobre as pesquisas com esse aporte na área de Educação Musical e, por fim, inicio a importante e urgente discussão sobre a pesquisa (auto)biográfica em Educação no Norte do Brasil, buscando evidenciar as particularidades desse contexto e suas implicações na construção de um novo procedimento metodológico inspirado na biografia educativa, que será discutido no último capítulo teórico-metodológico.

5 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

5.1 DA CONCEPÇÃO

Minha investigação foi construída a partir da modalidade de pesquisa (auto)biográfica, sobre a qual discuto a seguir. Entendo que tanto a característica narrativa de minha investigação quanto o método escolhido para sua estruturação antecipam qualidades e características de uma pesquisa (auto)biográfica. Além disso, próxima de Passeggi (2011), elejo o termo por utilizar fontes (auto)biográficas (narrativas) e localizo meu estudo na produção teórica consolidada há mais de trinta anos e que se constituiu referência, também, no Brasil:

> *Biographical research* […] *Biographie-forschun* […] *Recherche biographique en Education* […] *Investigación biográfico-narrativa en educación*. Esse consenso cria condições ideais para reunir pesquisadores em uma rede internacional em torno da pesquisa *(auto) biográfica* como um campo disciplinar (PASSEGGI, 2011, p. 28 – grifos da autora, tradução minha[23]).

Alguns desses termos são discutidos pelos autores que compõem o corpo teórico de minha pesquisa, porém, encontrei em Abrahão (2004, p. 202) a definição que mais se aproximou de minha percepção, de que "a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais". Nessa construção, segundo a autora, é destacado o trabalho da memória, em que a história de vida se insere como estrutura organizacional, objetivo e finalidade, acrescento, e a narrativa, como fonte (e processo reflexivo-formativo), ambos elementos essenciais para o trabalho com pesquisa (auto)biográfica. Aqui, a rememoração torna-se:

> essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma "arqueologia da memória" (ABRAHÃO, 2004, p. 202-203).

Essa constante reflexão temporal, em minha pesquisa, visa à reconstrução de histórias de vida com foco em experiências musicais e educativas que poderão permitir a compreensão

[23] No original: Biographical research […] Biographie-forschun […] Recherche biographique en Education […] Investigación biográfico-narrativa en educación. Ese consenso crea condiciones ideales para congregar investigadores en una rede internacional en torno de la investigación (auto)biográfica como campo disciplinario (PASSEGGI, 2011, p. 28 – grifos da autora).

sobre os processos formativos pelos quais estão sujeitos em suas trajetórias acadêmica e profissional. A conscientização potencializa-se na escuta e na fala do outro, tendo em vista que:

> […] as (auto)biografias constituem-se como uma tentativa de busca de referências em si e de si e na história de outros, ao mesmo tempo em que revelam a polimorfia da constituição do eu. Neste sentido, contar e recontar-se e envolver-se com outras histórias autobiográficas torna-se um processo recursivo em que o sujeito que narra e/ou que escuta ou lê oscila entre a alteridade e a reciprocidade, na busca do (auto)conhecimento (CUNHA, 2012, p. 97).

Entendo, concordando com Cunha (2012), que as narrativas são relatos de uma vida construídos em um contexto sociocultural que as modela e que, como expressão da memória em suas falas e silêncios, serão construções dinâmicas e singulares "ocorrendo por processos de interpretações ou transformações das lembranças, das memórias, reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos estados de ânimo, pelos contextos diversos no qual se evocam as memórias e pela relação com um outro diferenciado e diferenciador" (CUNHA, 2012, p. 100). Por isso, também, reconheço minha pesquisa no contexto (auto)biográfico. Passeggi (2011, p. 29 – tradução minha[24]) acrescenta:

> Podemos considerar, em primeiro lugar, que a pesquisa (auto)biográfica explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social [...] Analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar, assim, o processo de construção do sujeito (ou grupo) na interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal através da(s) língua(s). Interroga as formas pelas quais os indivíduos dão forma às experiências, sentido para a existência, na interação com o outro. Em suma, a pesquisa (auto)biográfica tem a ambição de compreender como os indivíduos (o bebê, o jovem, o adulto...) ou os grupos (família, profissional, religioso, gregário...) atribuem sentido ao curso da vida, no itinerário de sua formação humana, no curso da história.

É, justamente, por conta dessas construções potencializadas pela pesquisa (auto)biográfica que tenho me deparado com um crescente número de pesquisas que se delimitam (ou maximizam?) nessa modalidade. Assim, concordando com Ramos, Oliveira e Santos (2017), assiste-se a uma ampliação epistemológica que se ancora tanto em múltiplas opções teóricas quanto em diferentes direções metodológicas e técnicas que as pesquisas tomam

[24] No original: Podemos considerar, en primer lugar, que la investigación (auto)biográfica explora el entrelazamiento entre lenguagej, pensamiento y praxis social […] Analiza cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por esse camino, el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el(los) lenguaje(s). Interroga los modos con los cuales los individuos dan forma a las experiencias, sentido a la existencia, en la interacción con el otro. En suma, la investigación (auto)biográfica tiene por ambición compreender cómo los individuos (el infante, el joven, el adulto... o los grupos (familiares, profesionales, religiosos, gregarios…) atribuyen sentido al curso de la vida, en el itinerario de su formación humana, en el recorrido de la historia (PASSEGGI, 2011, p. 29).

para os seus desenvolvimentos. Por outro lado, compreendo que esse crescimento não ocorreu da mesma maneira em todos os contextos; daí a importância de focalizarmos a discussão trazendo pesquisas da Educação Musical brasileira e da Educação na região Norte do país, que será apresentada no último subcapítulo desta seção, tendo em vista o direcionamento do texto para o afunilamento de meu objeto de estudo.

5.2 DO TERMO *(AUTO)*BIOGRÁFICO

Segundo Passeggi e Souza (2017, p. 15) a expressão *pesquisa (auto)biográfica* com o *(auto)* entre parênteses é observada no Brasil, diferentemente das demais denominações "que evitam a presença do eu (auto)" encontradas em outros países.

> Passeggi (2016) discorre sobre essa opção, alegando que no mundo da lusofonia, os parênteses aparecem pela primeira vez no título do livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, "O método (auto)biográfico e a formação", publicado em 1988, em Portugal. A hipótese é que, ao acrescentar os parênteses, Nóvoa e Finger chamam a atenção para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15).

António Nóvoa e Matthias Finger discorrem, no texto mencionado por Passeggi e Souza (2017), sobre o contexto histórico que desencadeou a utilização do método biográfico nas ciências da educação e da formação de adultos, destacando que este se apresentou como instrumento de investigação e de formação no âmbito da Educação. Apresentando os textos que compõem o livro, os pesquisadores transitam entre os processos pelos quais as pessoas se formam e o papel do método biográfico nesse movimento até o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, valorizando processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida. Também, discorrem sobre a problemática da autoformação e sobre a formação de formadores, finalizando a introdução da Antologia com a menção do primeiro balanço da utilização do método biográfico trazido por Nóvoa (2010).

Essa perspectiva subjetiva tomada como hipótese para a concepção do termo *(auto)biográfico* parece ser compartilhada por Bolívar, Domingues e Fernández (2001), que, tratando dos processos formativos desencadeados pelos métodos biográficos, intitulam um subcapítulo com o termo entre parênteses, reiterando a dimensão pessoal e sensível do processo de construção profissional docente. Somado a essas constatações, Passeggi e Souza (2017) entendem que a escrita (auto)biográfica possibilita uma abertura para várias possibilidades interpretativas, entre elas, a utilização de fontes biográficas e autobiográficas e a relação sujeito-

pesquisador. Os parênteses, segundo Passeggi (2016 apud PASSEGGI; SOUZA, 2017), sinalizam tanto o interesse em investigar práticas sociais em que os narradores se implicam quanto "a atitude do ser humano para configurar narrativamente sua experiência e com ela reinventar-se" (p. 16) – ideias presentes, também, no capítulo introdutório do livro de Nóvoa e Finger (2010).

> Se em Literatura, a autobiografia é um gênero literário consagrado, em Educação esse termo é substituído, geralmente, por uma expressão mais ampla – narrativas autobiográficas, que inclui todos os gêneros autorreferenciais. Essa escolha se justifica porque as finalidades dessas narrativas não coincidem com aquelas da maioria das autobiografias (literárias) que são escritas para um público mais amplo e respondem a critérios e interesses editoriais mais específicos. O que fica evidente é a ausência do eu (auto) nas denominações acima mencionadas e os parênteses no Brasil, o que pode sugerir uma certa timidez para se assumir o eu (auto) como marca fundante da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 16).

Apesar da timidez em assumir o termo, sinalizada acima, é importante destacar a contribuição do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) que, segundo os autores, reúne um número crescente de pesquisadores nacionais e internacionais no Brasil e tem contribuído para o avanço do movimento (auto)biográfico nos diferentes contextos. Nele, além da partilha e democratização de conhecimentos e saberes científicos, fomenta-se a intercomunicação internacional entre práticas e pesquisas de/sobre formação que encontram, nas narrativas biográficas e autobiográficas, a espinha dorsal para suas construções teórico-metodológicas. Além disso, "a cada edição emergem interesses renovados pela utilização e apropriação de princípios e domínios da pesquisa (auto)biográfica como método de investigação e dispositivo de pesquisa-formação, com base em diversos modos de grafias (escritas) da vida (bios)" (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 22).

Nessa direção, Passeggi (2011) acrescenta que as investigações brasileiras têm se inspirado em diversas correntes e tendências nacionais e internacionais e que se caracterizam por uma gama diversa de novos conhecimentos. Ainda, "[…] esta pode ser uma das causas da variação terminológica encontrada em investigações: *método (auto)biográfico, relato de vida, histórias de vida, histórias de vida em formação, investigação narrativa, narrativa, investigação biográfico-narrativa, enfoque (auto)biográfico*..." (PASSEGGI, 2011, p. 27 – grifos da autora, tradução minha[25]).

[25] No original: […] esa puede ser una de las causas de la fluctuación terminológica encontrada en la investiaciones: *método (auto)biográfico, relato de vida, historias de vida, historias de vida en formación, investigación narrativa, narrativa, investigación biográfico-narrativa, enfoque (auto)biográfico*…" (PASSEGGI, 2011, p. 27 – grifos da autora).

Assim, é comum encontrarmos pesquisas que se caracterizam como (auto)biográficas pautadas na produção teórica dessas outras terminologias para fortalecer suas construções metodológicas. Somado a essa questão, temos assistido a um esforço coletivo de pesquisadores que, buscando discutir as particularidades metodológicas da pesquisa (auto)biográfica brasileira, têm contribuído para a consolidação dessa modalidade como perspectiva e prática de formação por meio de estudos de diferentes programas de pós-graduação, da produção de grupos de pesquisas, das associações científicas, dos congressos sobre a temática e da publicação de livros e revistas sobre essa modalidade de pesquisa (SOUZA, 2014). Além disso, essa abordagem:

> […] vem desencadeando um profícuo debate teórico não apenas no interior das disciplinas que – em função de seus dilemas e insatisfações – foram rompendo com os modelos hegemônicos de pesquisa e ousando construir novos métodos para enfrentar seus problemas, como também suscitou o debate entre as diversas disciplinas das ciências humanas. Através desse debate teórico, a abordagem (auto)biográfica vem obtendo o reconhecimento de seu estatuto científico, enquanto método autônomo e "transdisciplinar" de investigação (MOURA, 2004, p. 125).

Além disso, tomando como ponto de partida a possibilidade de o professor formar-se ao se contar e refletir sobre si e a necessidade de, igualmente, romper com modelos hegemônicos de formação (quem forma? Para que forma? Para onde? A partir de que pressuposto?), temos assistido a uma verdadeira invasão de atividades e processos (auto)biográficos em metodologias de aula em espaços formais de formação profissional, com destaque ao Ensino Superior e ao contexto da Educação. Alguns desses novos delineamentos (ABRAHÃO, 2011; DELORY-MOMBERGER, 2006; JOSSO, 2010b; NACARATO; PASSEGGI, 2013; PASSEGGI, 2002; PERES, 2008; 2010; 2011) são apresentados em um capítulo futuro, quando busco aproximar as atividades da biografia educativa de Dominicé com outras metodologias (auto)biográficas de formação de adultos.

5.3 DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NO BRASIL

Com essa relevância estabelecida, reitero com Abrahão (2004) que as (auto)biografias se instauram por meio de narrativas que revelam histórias de vida. Essa percepção de que tanto as características narrativas quanto os fundamentos do método biográfico história de vida interpenetram na pesquisa (auto)biográfica é compartilhada, também, por Alves (2015), que atribuiu à década de 1990, aproximadamente, o início da pesquisa (auto)biográfica em Educação no Brasil, com destaque aos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero da Universidade de São Paulo.

Porém, foi a partir do ano de 2000 que, segundo a mesma autora, se observou um aumento das produções sobre essa abordagem, favorecendo a "criação de associações de pesquisadores conveniados com entidades internacionais, eventos sobre a temática, além de diversos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq e publicação da coleção (auto)biográfica" (ALVES, 2015, p. 3). Sobre isso, Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370-371 – grifos dos autores) corroboram:

> […] novas orientações acrescentaram-se à perspectiva inicial, diversificando e ampliando a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. A diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de pesquisa (auto)biográfica um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional. Adotada nas diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), essa denominação remete a um campo de investigação já consagrado em países anglo-saxões (*Biographical Research*), na Alemanha (*Biographieforschung*) e em processo de reconhecimento na França (*Recherche biographique en éducation*).

Para os mesmos autores, o movimento (auto)biográfico atende às demandas da pesquisa educacional e supera dificuldades das abordagens tradicionais a partir da utilização de narrativas autobiográficas. Nesse sentido, observaram dois grandes períodos: o de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação (1990) e o de expansão e diversificação dos temas de pesquisa (2000). Estudando a formação docente, prioritariamente, na segunda vertente apresentada, as pesquisas discutem "[…] práticas docentes, as trajetórias de formação, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas perceber como os professores dão sentido a elas" e fazem emergir, das narrativas de professores, temas que "entrecruzam memórias, percursos de formação, questões de gênero, trajetórias de aprendizagens e formação para a docência" (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 13) – alguns dos temas já apresentados na discussão sobre o método história de vida e que aparecerão na apresentação do estado do conhecimento sobre a produção em Educação do Norte do Brasil e da Educação Musical brasileira.

Em um cenário internacional e contemporâneo das abordagens (auto)biográficas, Nóvoa (1995) compreende-as em decorrência da "[…] insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico" (p. 18) e que, como movimento, nasceu da necessidade de se produzir um outro tipo de conhecimento que correspondesse às realidades educativas com as quais os professores se deparavam. O autor apresentou uma tentativa de categorização das distintas abordagens (auto)biográficas baseada nos objetivos e dimensões que cada uma privilegia:

- São objetivos subjacentes aos estudos: de investigação, de formação e de investigação-formação. “Os professores são encarados, sucessivamente, como ‘objectos’ da investigação, como ‘sujeitos’ da formação e como ‘actores’ da investigação-formação” (p. 20).
- São dimensões que os estudos buscam abranger: a pessoa do professor, as práticas dos professores e a profissão de professor.

Essas características assinaladas pelo estudioso corroboram minhas construções teóricas a partir do estudo sobre as narrativas e o método biográfico história de vida em um âmbito formativo. Assim, pude observar que parte das pesquisas da área de Educação tem contribuído para a manutenção das abordagens (auto)biográficas, tendo como características os objetivos e dimensões elencados por Nóvoa. Essas duas categorias subsidiarão o desenvolvimento de nosso segundo estado do conhecimento, focando, agora, nas pesquisas (auto)biográficas da área de Educação Musical e Educação (região Norte do país), estudo este apresentado a seguir.

5.3.1 Abordagem (auto)biográfica no campo da Educação Musical

Para esta seleção, repetimos alguns passos do estado do conhecimento realizado sobre os estudos da área de Educação:

a) Busca por dissertações e teses disponíveis na BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.
b) Seleção de pesquisas por intermédio dos indicadores *(auto)biográfica/(auto)biografia*, *formação*, *professor* e *música* pertencentes às áreas de Educação – Linha de Pesquisa Educação e Artes/Educação Musical/Música – ou Educação Musical. Não delimitei período.
c) Presença de um dos referidos termos no título. Quando o título não apresentava os termos, porém, indicava a possibilidade de trabalhar a partir da perspectiva (auto)biográfica, ampliei a leitura para os capítulos metodológicos.
d) Exclusão de pesquisas que se distanciavam teoricamente de meu estudo.

A busca nos referidos repositórios não trouxe um número significativo de dissertações e teses; por esse motivo, visitei *sites* das principais revistas especializadas em Educação Musical (*Revista da ABEM*) e Música (*Opus*) e localizei nomes de autores que realizaram pesquisas (auto)biográficas. Depois, efetuei buscas específicas a partir desses novos indicadores (nomes dos autores) e seus respectivos orientandos, quando houvesse. As pesquisas encontradas foram organizadas em tabela (Anexo 10), que possibilitou visualizar outros nomes de pesquisadores

que orientaram trabalhos nessa perspectiva e incluir novas pesquisas no estudo. A tabela contém informações sobre o ano de defesa, tipo de pesquisa (mestrado ou doutorado), nomes dos autores(as) e orientadores(as) e instituições, palavras-chave, objetos de estudo e considerações sobre o termo *(auto)biografia*.

A leitura dos fragmentos de capítulos teórico-metodológicos que apresentaram o referido termo permitiu perceber a fase embrionária da pesquisa (auto)biográfica na Educação Musical, conforme Abreu (2017) apresentou, para o qual:

> A maioria dessas pesquisas tem se utilizado da Pesquisa (Auto)Biográfica para ampliar questões teórico-metodológicas, relacionadas à produção da área de Educação Musical no Brasil. Isso significa dizer que ainda são incipientes as pesquisas que buscam problematizar o campo da Educação Musical, aproximando objetos de estudos da Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica pelo viés epistemológico (p. 210).

Ou seja, por um lado, percebe-se um alargamento da perspectiva sobre algumas temáticas discutidas pela área, sobretudo a formação do educador musical harmonizada com a produção científica da área de Educação dos últimos vinte anos, principalmente. Nesse contexto, é possível identificar as diferentes dimensões da vida pessoal e musical entrelaçadas à formação e atuação profissional docente. Assim, apenas uma pesquisa (RASSLAN, 2014) não se inscreveu, mesmo depois de ampliar a minha busca nos repositórios para além dos indicadores *professor de música* e *formação*.

Por outro lado, a pesquisa (auto)biográfica adentrou a área recentemente, sendo difícil encontrar pesquisas que mencionassem o termo anteriores à década de 2010. Ainda assim, entendo que esse fato está diretamente ligado ao próprio desenvolvimento do termo *(auto)biografia* na Educação, conforme apresentado nos subcapítulos anteriores. Por esse motivo, é fundamental que as pesquisas, sobretudo as que se debruçam sobre a formação do educador musical, invistam tempo e reflexões sobre a pesquisa (auto)biográfica e suas implicações teórico-metodológicas para suas respectivas pesquisas e, também, suas possibilidades para a formação continuada (institucionalizada ou não) de professores de música.

Ainda assim, percebo esforços de alguns grupos de pesquisas, como o NarraMus e de autores como Delmary Vasconcelos de Abreu e seus orientandos na discussão sobre a pesquisa (auto)biográfica na área. Meu estado do conhecimento permitiu conhecer diferentes encaminhamentos dados pelos autores visitados *(auto)*biografia, seja como modalidade de pesquisa (ABREU, 2011; ALVES, 2015; FIGUEIRÔA, 2017; GAULKE, 2013; LOPES, 2014; NETO, 2014; VIEIRA, 2017), como perspectiva teórico-metodológica (SILVA, 2016b;

VIEIRA, 2017; WEBER, 2014), como método (FIGUEIRÔA, 2017; RASSLAN, 2014; VIEIRA, 2017) e/ou como técnica, ferramenta de pesquisa (FIGUEIRÔA, 2017; SILVA, 2016b).

O primeiro ponto a destacar é o ancoramento de grande parte das discussões a partir de termos que subsidiam os processos presentes nos delineamentos (auto)biográficos, como o biográfico e o autobiográfico. Em segundo lugar, poucos autores se ocuparam em buscar traçar possíveis linhas teóricas e metodológicas (auto)biográficas no campo da Educação Musical. Em terceiro lugar, talvez o destaque mais importante, estão tanto os caminhos metodológicos para o desenvolvimento das pesquisas quanto suas produções de conhecimento, dado que não está presente na tabela (devido à quantidade de informações), mas que contribuiu para o meu argumento da relevância da pesquisa (auto)biográfica na área.

Abreu (2011a) investigou como professores de outras áreas do conhecimento se tornaram professores de música na educação básica por meio de uma abordagem biográfica e tendo como técnica de pesquisa a entrevista narrativa, que, em seu trabalho, ficou denominada como narrativa de profissionalização. A autora afirma que a própria profissionalização dos professores é constituída como narrativa, constatação que me chamou a atenção justamente pela proximidade com os meus delineamentos metodológicos e por possíveis constatações que poderão se apresentar nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa também. Em seu resumo, escreve:

> A narrativa de profissionalização é um processo de ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos. Essas ações, que vão constituindo os professores em profissionais, são geradas pelas necessidades do contexto. Os professores constroem a sua profissionalização tecendo uma relação singular-plural com o contexto escolar. Os professores constroem modos distintos de ensinar música e criam estratégias de ação que lhes possibilitam arregimentar aliados para que continuem o seu processo de vir a ser professores de música na escola (ABREU, 2011a, p. 7).

Apesar da diferença entre o meu contexto e o do trabalho de Abreu, esse movimento narrativo está presente em minha pesquisa, porém, a partir de outros enfoques: entendendo que alguns elementos da profissionalização docente se presentificam em momentos anteriores à própria formação e atuação profissional, essa constatação tomou novas dimensões, ou seja, exemplifico as “ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos” e a “relação singular-plural com o contexto escolar” para aquelas “ações minúsculas” e “relação-singular plural” assistidas em suas formações musicais e presentes em suas memórias com a música. As “necessidades do contexto”, talvez, só se tornam visíveis por meio de um processo

de conscientização dessas memórias; daí a importância de metodologias (auto)biográficas invadirem o Ensino Superior. Além disso, espero que os possíveis "modos distintos de ensinar música" sejam desenvolvidos (ou percebidos?) já na graduação, possibilitando, talvez, o direcionamento de experiências da graduação que deem subsídios para uma ação educativa mais consciente e autônoma dos processos institucionalizados de formação.

As narrativas (de formação) produzidas a partir de um contexto profissional também compuseram o corpo empírico da dissertação de Gaulke (2013), que visou compreender como se aprende a ensinar música na educação básica, semelhante à pesquisa de Abreu, porém, tomando como sujeitos professores licenciados na área. Por meio de entrevistas narrativas, a autora pontuou que é na relação entre pensar-fazer que o professor aprende a docência exercendo-a; um "saber-fazer" que, para Gaulke, é tanto o "ensinar quanto o ensinar para fazer aprender" (p. 6).

Durante a construção de minha pesquisa, pude compreender com autores como Gaulke (2013), Abreu (2011a) e minha própria dissertação, Almeida (2016), que, ao mesmo tempo em que a profissionalização e atuação do educador musical na educação básica se aproxima das de outras formações, a especificidade musical reserva algumas particularidades a essas trajetórias. Tal constatação me permitiu ousar em buscar antecipar parte dessa experiência profissional que, apesar de não colocar os professores em formação em um contexto de atuação, permitiu, por meio de reflexões sobre processos educativos, uma conscientização sobre pré-concepções, um entendimento sobre as diferentes experiências musicais escolares ou sobre as atividades com as quais se sentiriam mais confortáveis, por exemplo, no início da atuação, e uma antecipação de reações diante do contexto de atuação (como o repertório dos alunos), ainda que saiba que importantes aprendizagens docentes só serão possíveis a partir da prática profissional.

Ainda nessa discussão sobre experiências anteriores e durante a atuação docente, Lopes (2014) desenvolveu sua dissertação com o objetivo de analisar o seu próprio percurso de formação por meio de uma reflexão sobre as histórias que suas sete narrativas contaram sobre o início da docência e, assim, compreender o que foi transformador e significativo na constituição do ser-professora no início de carreira. A autora reforçou a relevância da pesquisa (auto)biográfica para a Educação Musical, pois entendeu que "voltar-se para si mesmo é um movimento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional" (p. 8) no sentido de permitir a conscientização do que levou a transformações mais significativas em sua trajetória, no caso, aquelas em que o seu modo de agir foi questionado e sua compreensão momentaneamente desestabilizada.

O potencial formativo das trajetórias de vida pessoal e profissional aparece, também, em pesquisas cujas narrativas de músicos que se descobrem ou que se constituem professores a partir da atuação profissional são tomadas como objetos de investigação. Nessa perspectiva, Neto (2014) visou à compreensão sobre como violinistas profissionais se tornaram professores particulares desse instrumento e identificou que as circunstâncias que os levam para esse contexto estão mais atreladas à possibilidade de atuação do que a um desejo pessoal. Weber (2014), em direção semelhante, objetivou compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. A autora localizou sua metodologia na investigação biográfico-narrativa e organizou categorias de estudo por meio da análise textual discursiva. A pesquisa demonstrou que a mobilização de saberes integrados ao ser professor por meio da formação e prática pedagógica torna o bacharel em instrumento em docente-bacharel.

Essas pesquisas, apesar de estudarem objetos distantes do meu, apontam algumas realidades comuns ao licenciando, tendo em vista que o Curso de Licenciatura em Música da UFRR foi o primeiro curso presencial e gratuito de formação acadêmica em música oferecido no estado. Assim, muitos músicos ingressaram sem, necessariamente, terem o objetivo de tornarem-se professores de música. O que tenho observado, ao longo dos semestres e em consonância com Neto (2014), é um transformar-se a partir das circunstâncias, ou seja, da carência por profissionais licenciados na área em todo o estado, gerando oportunidades de trabalho, e a busca por estabilidade por meio de (futuros e prometidos) concursos públicos, já que ainda não tivemos concurso para professor licenciado em Música (ou, mesmo, em Artes Visuais, Dança ou Teatro) em Roraima.

O questionamento *Como nos tornamos professores?* ecoa em uníssono em todas as pesquisas, ainda que indiretamente. Nesse sentido, Silva (2016b) analisou as narrativas de estudantes do Curso de Música-Licenciatura da UFCA buscando a compreensão da constituição da docência desses sujeitos, e Figueirôa (2017) visou à compreensão da construção de laços entre a escola de educação básica e professores de música com o estudo de suas histórias de vida. Somam vozes, também, as pesquisas de Tavares (2017), que estudou como se deu a formação do educador musical inserido no campo musical do Cariri cearense, e de Vieira (2017), que buscou compreender o que é ser professor de música de projeto social.

A leitura das pesquisas, ainda que com um olhar focado em determinados indicadores, permitiu localizar minha investigação em um cenário nacional de produção científica que dá os seus primeiros passos no contexto (auto)biográfico. Assim, esta pesquisa se torna ainda mais relevante justamente por se preocupar em discutir e estudar essa modalidade de pesquisa e suas

contribuições para a área de Educação Musical, somando forças a pesquisas como a de Figueirôa (2017), que, reconhecendo a recente inserção da pesquisa (auto)biográfica na área de Educação Musical, se preocupou em apresentar a forma como o termo *(ato)biografia* apareceu em pesquisas, sugerindo uma pluralidade de termos para se referir a ela.

Assim, ainda que minha pesquisa se proponha a conhecer caminhos pouco explorados no contexto da área – como a inspiração em biografias educativas –, ela faz parte de um grupo emergente de pesquisas e pesquisadores da Educação e da Educação Musical que, assim como eu, estudam professores em formação (inicial, continuada ou permanente) a partir de trajetórias pessoais e profissionais. Com seus estudos, apontam fragilidades e potencialidades dessa formação desvelando necessidades e outras possibilidades para a profissionalização docente, seja esta em contextos institucionais ou não.

5.3.2 Abordagem (auto)biográfica no Norte do Brasil

Com o intuito de ampliar o debate sobre pesquisa (auto)biográfica e de conhecer o campo do conhecimento científico do contexto em que minha investigação se insere, realizei uma busca por grupos de pesquisas e produções científicas que contemplassem o termo. Meu intuito foi conhecer os principais objetos de estudos discutidos pela pesquisa (auto)biográfica da área de Educação na região Norte do Brasil e os encaminhamentos metodológicos nessa perspectiva.

Realizei consulta parametrizada no diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil no *site* da CAPES utilizando o filtro *Região* para localizar grupos (certificados, não atualizados e excluídos) que contivessem o termo *(auto)biografia, (auto)biográfico, autobiografia, autobiográfico, biografia* e/ou *biográfico* em seus nomes, linhas de pesquisa ou palavras-chave de suas linhas de pesquisa. Encontrei dez grupos de pesquisa e sistematizei informações relevantes em tabela (Anexo 11).

Desses, quatro pertencem à Universidade Federal do Pará (UFPA), três à UFRR, um está vinculado à Universidade Federal de Rondônia (UNIR), outro à Universidade Federal do Tocantins (UFT) e um à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). A maioria dos grupos foi criada na década de 2000, sendo que o grupo mais antigo, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC), foi registrado em 2002 (quase dez anos após a criação do GEPEIS, grupo mais antigo com registro na BIOgraph) e o mais recente, Grupo Relações de Gênero e Feminismo(s): articulações e intersecções (des)viadas, foi certificado em 2017. As temáticas localizam-se em discussões, algumas interdisciplinares, sobre a formação

do professor, cultura digital, cultura e subjetividade, educação em Ciências, poética brasileira contemporânea, interculturalidade, filosofia da diferença, currículo, relações indígenas e gênero e feminismo.

Os estudos desses grupos são plurais e atendem a demandas específicas da região, entre elas as questões amazônicas e transfronteiriças, identidades regionais e relações interétnicas, história regional indígena e não indígena, indigenismo, educação indígena, etnobiografias indígenas e indigenistas.

A presença dos indicadores se deu, principalmente, nas linhas de pesquisas. Assim, identificamos a linha *Formação de professores, narrativa (auto)biográfica, identidade e cultura* no Grupo Cultura Digital, Formação e Aprendizagem na Amazônia (CDIFAM); *Narrativas e (auto)biografia na formação de professores* no Grupo Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências; *Formação de professores e estudos autobiográficos* no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores (GEFOP); *Autobiografia*, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Poética Brasileira Contemporânea; *Formação de professores, narrativa (auto)biográfica, identidade e cultura* no Grupo de Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima; *Estudos (auto)biográficos e formação*, do Grupo Filosofias da Diferença e Educação na Contemporaneidade; *Currículo, produção de subjetividades, memórias e narrativas autobiográficas*, do NEPEC; e *Gênero autobiográfico em debate*, do Grupo Relações de Gênero e Feminismo(s): articulações e intersecções (des)viadas.

O único grupo que traz em seu nome um dos indicadores é o *Grupo de Pesquisas Educacionais, autobiográficas, interdisciplinares e interculturais de Roraima*, criado em 2009 (não atualizado), liderado pela professora Gilvete de Lima Gabriel e vinculado ao Curso de Pedagogia da UFRR. Por meio da união desse grupo com outros grupos dos Cursos de Pedagogia, Psicologia, Licenciatura da Educação do Campo e do Colégio de Aplicação, todos da UFRR, foi organizado o II Colóquio Internacional de Narrativas (Auto)Biográficas em 2015 (Gaston Pineau e Maria da Conceição Passeggi fizeram parte da comissão organizadora), evento que resultou na publicação de um livro (GABRIEL; NETO; GOMES, 2016) composto por resultados de pesquisas apresentadas nesse e no III Seminário Internacional de Educação e Pesquisa, concomitante ao primeiro. Segundo os organizadores,

> […] o evento abordou a temática Formação de Professores Frente a Política Global e as Pesquisas (Auto) Biográficas com Crianças: o reconhecimento de sua palavra. Nesse sentido, oportunizou aos diferentes sujeitos históricos e sociais a expressão de suas compreensões de mundo, valores e subjetividades (GABRIEL; NETO; GOMES, 2016, p. 11).

O livro, que teve o intuito de "ampliar as pesquisas sobre a educação com ênfase na realidade social e cultural da região norte" (p. 12), contém um artigo escrito por Christine Delory-Momberger e uma contribuição de Gaston Pineau, ambos os textos escritos em língua francesa, além de três publicações realizadas em contextos educacionais de Roraima.

A primeira dessas publicações que cito é a de Gabriel (2016), que apresentou os resultados preliminares de uma pesquisa em desenvolvimento com crianças indígenas da comunidade indígena Boca da Mata (constituída pelas etnias indígenas Makuxi, Wapixana e Taurepang) da cidade de Pacaraima (RR) a partir da escuta sensível sobre o que dizem as crianças sobre a educação pré-escolar e escolar. As narrativas das crianças foram ouvidas em uma roda de conversa "seguindo o protocolo do projeto nacional, que coloca em cena um pequeno *Alien* que quer conhecer a escola porque, no seu planeta, não tem" (GABRIEL, 2016, p. 118 – grifos da autora). Entre os resultados, encontrei relações entre a educação escolar e especificidades da comunidade indígena, como as experiências produzidas para que a criança seja capaz de "criar, inventar e sobreviver na floresta" (p. 119) e a transmissão de conhecimentos ocorrida coletivamente.

O segundo texto localizado, de Neto, Cruz e Gabriel (2016), analisou textos produzidos por estudantes indígenas que, na época, eram alunos de diversos cursos de Graduação na UFRR, apresentando as "percepções interculturais desses textos indígenas" organizados em "módulo quali(quanti)tativo" e analisados "mediante a hermenêutica analógica" (p. 150). Os autores partiram de uma discussão sobre a questão do castigo, presente no Brasil e no extremo-norte do país, a partir de uma breve revisão histórica e sobre a questão da punição contemporânea revisada em textos. O artigo apresentou que "os jovens indígenas reproduzem em suas narrativas a memória histórica de seus pais. Paradoxalmente, os pais das famílias indígenas culturalmente não punem seus filhos, porém, ainda autorizam os educadores a puni-los no âmbito escolar" (p. 160).

Carmo, Duarte, Vale e Fioretti (2016) apresentaram delineamentos de uma pesquisa a ser realizada no município de Alto Alegre "voltada para a educação em ciências na educação infantil, considerando a prática pedagógica dos professores que atuam com crianças pequenas" (p. 235). Após apresentarem uma discussão teórica sobre temas concernentes à pesquisa e de apontarem possíveis contribuições ao contexto, destacaram o desafio de:

> incluir uma proposta de educação em ciências que possibilite a organização de atividades científicas que sejam facilitadas por experiências instigadas pelo professor […], que se caracterize por considerar o que a criança já traz de conhecimento de mundo, sua curiosidade, sua curiosidade, integrando o trabalho às brincadeiras, em um ambiente preparado cuidadosamente […] (p. 250).

Apesar de nenhum dos textos mencionar um dos indicadores deste estado do conhecimento em seu corpo, citá-los neste capítulo se torna relevante pelo fato de essas pesquisas apresentarem temáticas particulares ao contexto de Roraima, que podem indicar outras possibilidades teóricas e metodológicas para as pesquisas construídas a partir de narrativas. Também, permitiu-me conhecer algumas características da formação indígena que poderão ser pertinentes quando analisar narrativas de alunos indígenas do Curso de Licenciatura em Música da UFRR.

Além dos grupos localizados, entendo que muitos outros pesquisadores da região Norte desenvolvem seus trabalhos a partir de metodologias (auto)biográficas, porém, sem se vincular a grupos de pesquisas. Trazendo a discussão para o contexto da UFRR, nem todos os cursos têm número significativo de doutores, como o próprio Curso de Licenciatura em Música. Nesse caso, o primeiro doutor do curso, professor Gustavo Frosi Benetti, criou o grupo Musicologia na Amazônia (MusA) em 2015 e convidou-me para coliderá-lo, visando fortalecer a linha de pesquisa Educação Musical, que já existia antes de minha inclusão, a partir de pesquisas sobre histórias de vida, formação e atuação do educador musical na região.

Atualmente, o grupo possui vinte e dois participantes, a maioria graduandos ou graduados do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, e conta com dois projetos guarda-chuvas, um sobre música e história em Roraima e outro sobre a aplicabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária em um curso de licenciatura em música do mesmo estado. Os integrantes do primeiro projeto têm realizado viagens ao interior do estado e documentado festas regionais, músicas, danças e coletado importantes informações sobre a(s) música(s) que por aqui se desenvolvem. Nesse contexto, os participantes deparam-se com um vasto conhecimento oral que tem sido coletado e registrado sistematicamente; porém, após o término do doutorado, buscarei incluir, também, as perspectivas (auto)biográficas para não só enriquecer as histórias contadas pelos narradores, como também possibilitar a conscientização sobre as possíveis implicações da música em suas vidas.

O fato de ter localizado dez grupos de pesquisas com linhas voltadas ao termo biográfico resultou na necessidade de realizar, também, buscas no *Google Scholar* combinando os indicadores *(auto)biográfica* e *região Norte* e no *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* a partir do termo *(auto)biográfica*, refinando a busca pela Área de concentração Educação e por universidades da região Norte. Assim, encontrei treze produções: uma publicação em anais de evento, três artigos, sete dissertações (quatro desenvolvidas na UFPA, duas na Universidade Federal do Amazonas – UFAM e uma na Universidade Federal de Goiás – UFG) e duas teses (UFPA). Justifico o baixo número de publicações ao fato de a pós-graduação na região ainda

estar em desenvolvimento, conforme mencionado em capítulo anterior e por grande parte das produções não estar disponível em meio eletrônico, além da aparente falta de atualização dos repositórios.

Os principais objetos dos estudos em perspectivas (auto)biográficas foram processos subjetivos (BELO et al., 2017; BRITO, 2015; RODRIGUES, 2010; SILVA, 2016a) e formação docente (ASTIGARRAGA, 2013; BATISTA, 2010; BOHNEN, 2011; BRASILEIRO, 2010; GONÇALVES, 2013; MELO, 2014; MORAIS; CARVALHO; RABAY (2017); RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2010a; SILVA, 2009a).

Entre os encaminhamentos metodológicos, encontrei produções narrativas orais e escritas (ASTIGARRAGA, 2013; BATISTA, 2010; BOHNEN, 2011; BRITO, 2015; MORAIS; CARVALHO; RABAY, 2017; SILVA, 2016a), autobiografias (BOHNEN, 2011; BRASILEIRO, 2010; RODRIGUES, 2010; SILVA, 2009a), biografema (GONÇALVES, 2013), cartografia (SILVA, 2009a), análise bibliográfica (BRITO, 2015) e documental (BRITO, 2015; MELO, 2014), estudo de caso (ASTIGARRAGA, 2013), biografias educativas (BATISTA, 2010), estado da arte (BELO et al., 2017), questionários (BOHNEN, 2011; SILVA, 2016a), memoriais (MELO, 2014; SILVA, 2016a), história oral de vida (SANTOS, 2010a) e diários de aula (SILVA, 2016a).

Entre as contribuições das investigações está a construção de um inventário sobre as diferentes qualidades do *ser professor* que se sobrepõem e "que vão se alternando, se sobrepondo, confrontando, compondo um repertório de regras e condutas que normatizam e moralizam formação e prática docentes" (BRITO, 2015, p. 9), acabando por revelar "outras possibilidades de ver, dizer e viver a docência como espaço de invenção de si" (idem). Também, Batista (2010) destacou a formação ao longo da vida tanto em contextos formais quanto em outros lugares e espaços, no convívio e relações com outras pessoas, e Brasileiro (2010) trouxe que tanto a vontade de mudar a prática pedagógica quanto as inseguranças sentidas perpassam o processo de formação docente e são capazes de desencadear um processo de autoconhecimento. Nessa direção, percebo semelhanças com a produção científica em Educação Musical já apresentada e espero contribuir, com minha pesquisa, com outras possibilidades de ver, dizer, viver e aprender, acrescento, a docência como um espaço de invenção de si, de posturas conscientizadas e repaginadas, de caminhos ainda não explorados, de ousadias e tradições.

Para minha investigação, é importante destacar, também, a relevância da pesquisa (auto)biográfica mencionada por alguns estudos, entre eles, Rodrigues (2010), que entendeu que as autobiografias permitiram "[…] emergir múltiplas perspectivas de análise dos caminhos

percorridos, bem como dos discursos presentes nas trajetórias tanto de professores como de professoras, inclusive na minha" (p. 98-99); porém, admitiu o desafio de utilizar a pesquisa autobiográfica, que adentra um território ainda periférico da pesquisa em Educação. Por outro lado, salientou a capacidade de a narrativa autobiográfica acionar a memória para "capturar os detalhes significativos na trajetória de vida, deslocando o olhar para focalizar os dispositivos pedagógicos" (p. 101), e os discursos que emergem dos lugares ocupados pelos sujeitos. Nesse contexto, não há "o reconhecimento do que somos, mas o estranhamento, a rejeição e o desejo de recusar as identidades impostas pelos discursos" (idem).

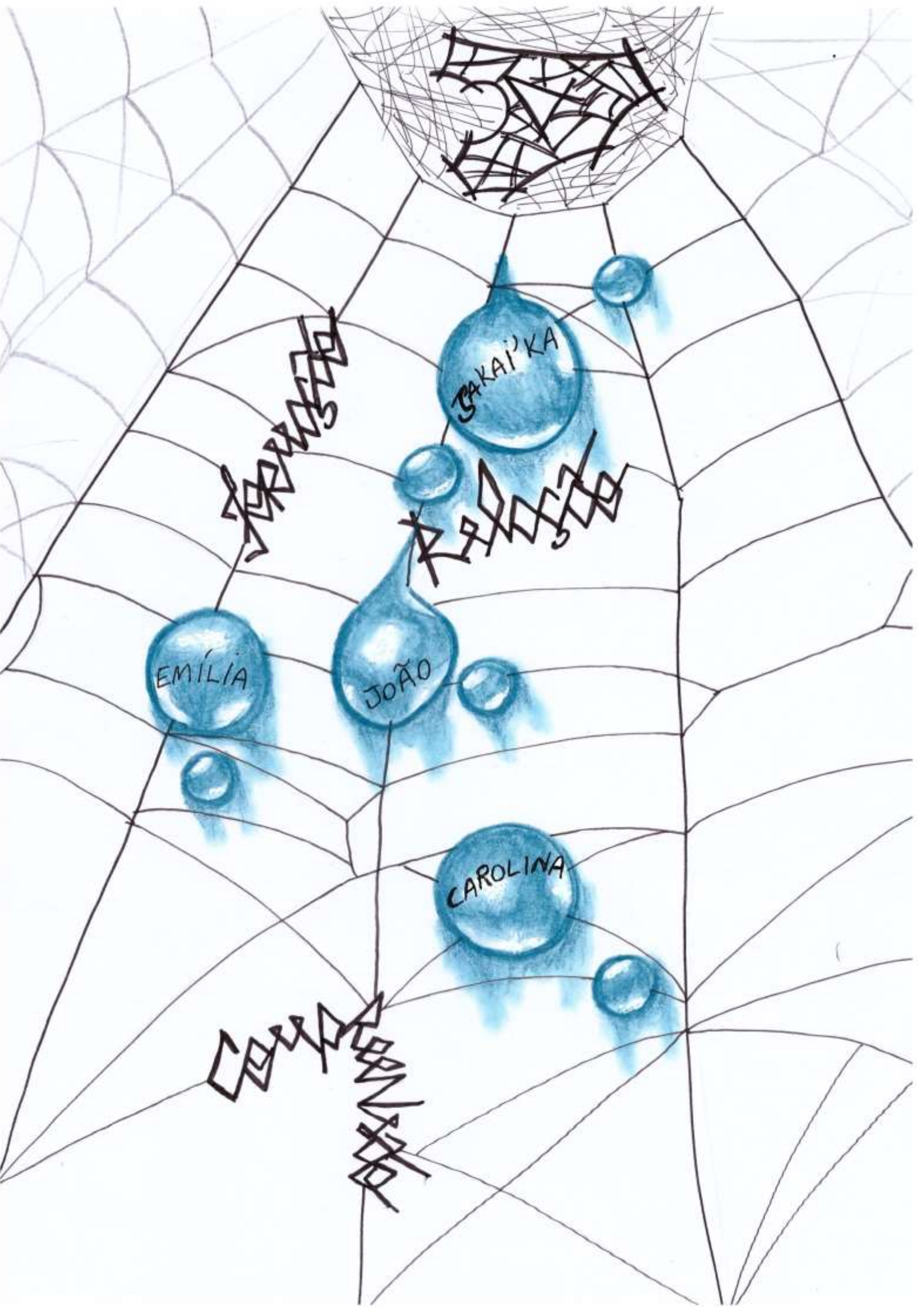
Belo et al. (2017) relataram que as histórias de vida produzidas no contexto da pesquisa foram atravessadas pelo trabalho dos professores e que

> há um longo caminho a percorrer, no que diz respeito ao entendimento das abordagens teórico-metodológicas que podem ser utilizadas em pesquisas envolvendo PEM [Professores que Ensinam Matemática], o que requer uma reflexão acerca da necessidade de um direcionamento metodológico em tais pesquisas (p. 719-720).

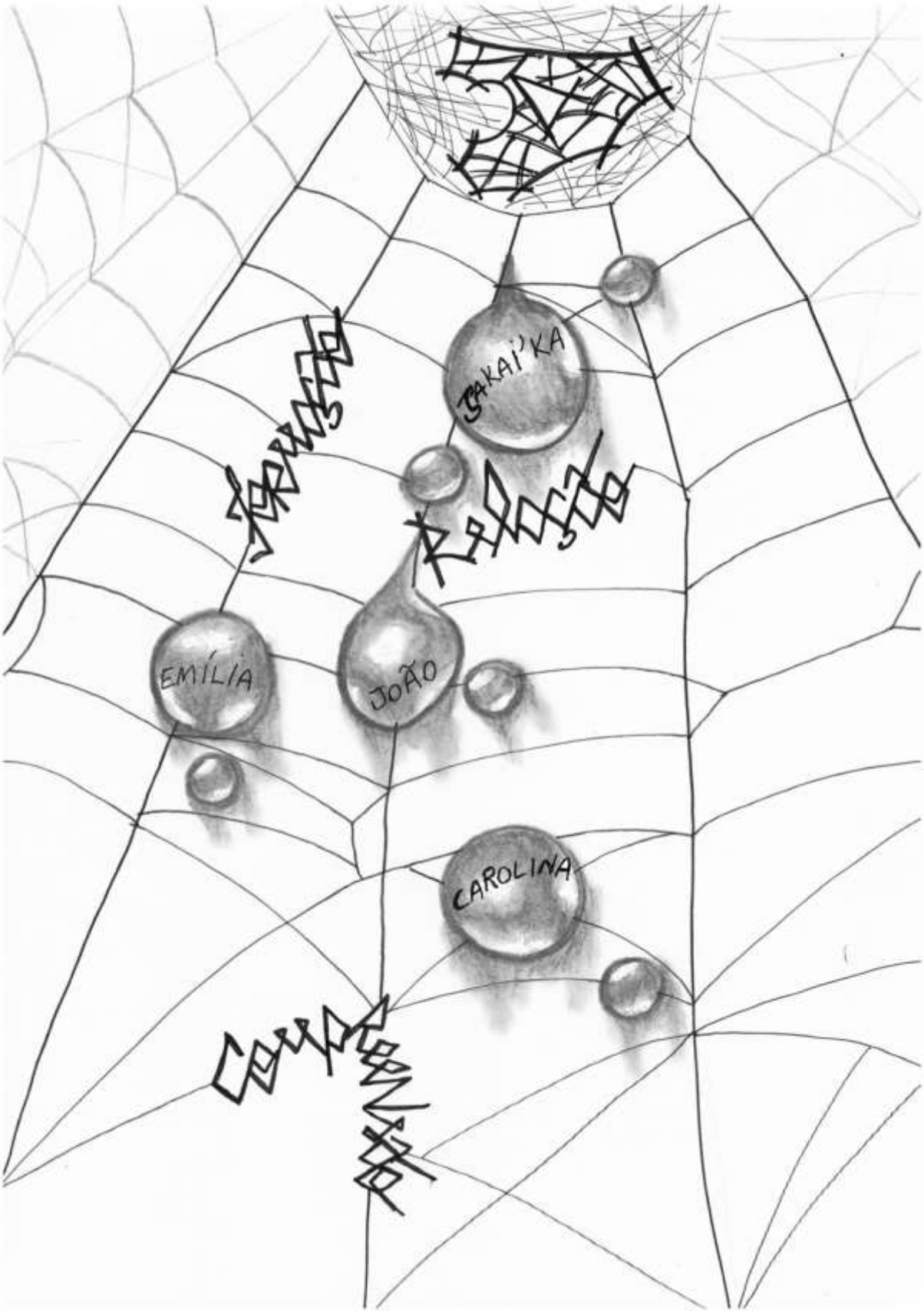
E Melo (2014) apontou que a perspectiva da escrita de si adotada em seu trabalho valorizou as rupturas, as não linearidades e até as contradições que cercam a produção de sentidos pelos sujeitos.

Assim, percebo que a fase embrionária da pesquisa (auto)biográfica, seu território periférico e as possibilidades emergidas de metodologias com esse aporte foram sinalizados já no estado do conhecimento realizado na área de Educação Musical. Em um campo ainda tão permeado por *habitus conservatoriais* (PEREIRA, 2014), é ainda mais urgente o resgate desses detalhes significativos de uma trajetória de vida que foca dispositivos pedagógicos e, acrescento, musicais levando em consideração tudo que a música traz: significados, campos de conhecimentos, relações, memórias, aprendizagens.

Tendo em vista o afunilamento trazido em minha pesquisa, em que estudo narrativas de si e narrativas entrelaçadas de alunos de um curso de Licenciatura em Música da região Norte, e após a realização do *primeiro movimento da pesquisa* aplicando fases descritas pela biografia educativa, compreendi ser necessário criar uma nova atmosfera de produção narrativa que, ainda que esteja inspirada em biografias educativas, corresponda ao contexto em que os sujeitos se inscrevem. Os caminhos percorridos no primeiro movimento da pesquisa até a produção narrativas são apresentados nos capítulos a seguir.


SAKAI'KA
EMÍLIA
JOÃO
CAROLINA

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DE BIOGRAFIA EDUCATIVA À BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA



6 BIOGRAFIA EDUCATIVA: DA TEIA DA VIDA PARA PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Conceituar a expressão *biografia educativa* parece uma tarefa simples, tendo em vista a vasta discussão sobre outros aspectos metodológicos apresentada nesta pesquisa e se levarmos em consideração a baixa produção científica brasileira construída a partir de biografias educativas, que, embora tenham inspirado "[…] trabalhos com histórias de vida no Brasil, desde o início dos anos 1990, não ganhou muitas adesões em nosso contexto" (BUENO, 2016, n.p.). Porém, justamente o fato de essa expressão ainda ser considerada novidade no Brasil, quase quarenta anos após a sua criação, é um convite a explorar o conceito para além do entendimento como uma narrativa centrada em aspectos educacionais. As implicações ao utilizá-la em projetos de formação e em pesquisas se encontram muito mais no processo de sua construção do que nas próprias narrativas, apesar de as diferentes fases para sua concepção buscarem materializar, também, reflexões mais subjetivas dos sujeitos.

O conceito surgiu na década de 1980, quando o movimento *histórias de vida em formação* eclodiu e revolucionou a concepção tradicional de formação, possibilitando aos sujeitos a apropriação de seus processos de formação, tornando-os autores de suas histórias (PASSEGGI, 2014). Foi nesse contexto que, ao lado de Gaston Pineau e Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé despontou como um dos "[…] pioneiros do movimento […] no âmbito da formação continuada" (PASSEGGI, 2014, p. 15). A partir de estudos realizados no âmbito do GRAPA, integrado, também, por Matthias Finger e Marie-Christine Josso, criou a biografia educativa como ferramenta metodológica, utilizando-a em seus cursos-seminários ministrados na Universidade de Genebra. Desde então, Dominicé considera-a importante para a formação de adultos, sujeitos de suas próprias biografias, já que os ajuda a compreender os momentos de aprendizagens em suas vidas. Esses adultos, em uma busca constante por significação para diferentes situações vivenciadas, acabam reconhecendo que muitas influências interagem no curso de suas vidas e, assim, em suas aprendizagens (DOMINICÉ, 2000).

A biografia educativa no contexto do Ensino Superior é valiosa não só por buscar compreender os sujeitos em seus cotidianos passados e atuais, como devido ao conhecimento, segundo Dominicé, de uma *verdadeira teia de vida na qual as pessoas se afetam e se movimentam em contextos sociais*. Também, oferece a possibilidade de empoderamento individual, tendo em vista a interpretação colaborativa e contextual de suas narrativas. Por esse motivo, entendo a biografia educativa como uma experiência capaz de promover autonomia à formação dos indivíduos, torná-los sujeitos-autores (e atores) de sua própria trajetória

acadêmica e profissional, conscientizá-los e responsabilizá-los de suas trajetórias e escolhas. Não menos importante, poderá trazer movimentos à própria concepção de currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, bem como revelar características do corpo discente que apontem caminhos diferentes (e, talvez, mais interessantes) ao andamento de algumas disciplinas do curso (senão de todas), entendendo com Dominicé que a maioria das aprendizagens dos adultos ocorre fora do contexto formal de educação, sobretudo, acrescento, as aprendizagens voltadas à música. Esse entendimento parece estar em sintonia com as palavras do autor, que considera que:

> A preparação de uma biografia educacional pode ajudar os adultos a entender melhor seu próprio processo de aprendizagem. Ao confrontar e refletir sobre os aprendizados em suas próprias vidas, eles entendem até que ponto a aprendizagem em muitas situações diferentes é uma busca ativa por significado. Como eles consideram a si mesmos o assunto da própria biografia, eles são ajudados a aceitar que eles têm suas vidas em suas mãos, mesmo quando eles também reconhecem que o curso de sua vida e seu aprendizado relacionado estão sujeitos a muitas influências (DOMINICÉ, 2000, p. 4 – tradução minha[26]).

Diante do que já apresentei neste capítulo, é relevante compreender a escolha por considerar essa produção como uma biografia, e não (auto)biografia. De acordo com os estudiosos da biografia educativa, Josso e Dominicé, ela não é considerada *(auto)*biográfica, devido ao fato de a narrativa ser iniciada pelo investigador (DOMINICÉ, 2000; JOSSO, 2010c), apesar de reconhecer com Bragança (2009) que, junto do conceito de autoformação trabalhado em Quebec, a biografia educativa tenha contribuído para o desenvolvimento da abordagem (auto)biográfica. É importante ressaltar que o fato de o próprio pesquisador dar o primeiro passo para a construção da biografia não significa que ele *forçará* determinados caminhos às narrativas dos sujeitos do estudo. Ele é um provocador, um animador (JOSSO, 2010b), que apresenta disparadores de reflexão sobre as narrativas; considerando que "[…] o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção" (JOSSO, 2010c, p. 64).

> Encontramos, assim, nessa abordagem, o trabalho com as histórias de vida que enfatiza os percursos formativos, a compreensão e análise biográfica desse processo vital: a construção do conhecimento, engendrando transformações pessoais e coletivas nos sujeitos. É no movimento dialético entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela

[26]No original: The preparation of an educational biography can help adults better understand their own learning process. By confronting and reflecting on the learnin gmoments in their own lives, they understand the extent to which learning in many different situations is an active search for meaning. As they thing of t as the subject of own biography, they are helped to accept that they hold their life in their hand even as they also recognize that their life's course and its related learning are subject to many influences (DOMINICÉ, 2000, p. 4).

> atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional. A biografia educativa não coloca, nesse sentido, ênfase no resultado material do processo, ou seja, no texto escrito, mas no movimento reflexivo (BRAGANÇA, 2010, p. 16).

É nesse processo que a biografia educativa não só clarifica os entendimentos atuais, as referências que sustentam posicionamentos, o direcionamento e a busca de experiências específicas e as pré-concepções, como também permite uma melhor compreensão sobre o que somos, de onde viemos, as tradições que sustentamos, o que nos impulsionou a rupturas, o que esses novos caminhos representaram em nossas formações, afinal,

> nós não temos nada além de nossa educação para saber melhor ao que nos apegamos verdadeiramente. Se há escolhas a fazer, que estejam além do que nos é familiar, será conveniente habitá-las de tudo o que nos faz vibrar a fim de que possamos aí permanecer plenamente nós mesmos (DOMINICÉ, 2006, p. 357).

Por isso, um dos cuidados como professora e pesquisadora foi o de criar um ambiente favorável para que os sujeitos se sentissem confortáveis com suas próprias escolhas e não buscassem corresponder às minhas expectativas, como comumente assistimos no contexto institucionalizado de formação. Como professora, especificamente, estou interessada no trabalho reflexivo sobre si mesmos, capaz de permitir que cada sujeito-aluno aprenda a crescer a partir do que é e, também, na compreensão sobre as próprias escolhas atuais a partir de memórias que os foram constituindo ao longo de suas vidas, próxima das considerações de Dominicé (2006).

Por outro lado, é fundamental que cada participante entenda, antes de mais nada, a relevância e as implicações do trabalho biográfico proposto e que, na condição de pesquisadora, eu possa tornar esse desbravar mais fundamentado teoricamente e, futuramente, autônomo, já que:

> Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação (JOSSO, 2010c, p. 64).

Durante a participação na pesquisa, cada sujeito passou por três etapas reflexivas indispensáveis ao trabalho biográfico, sendo que apenas uma delas esteve voltada à elaboração de uma narrativa oral e, depois, escrita. Sabendo que “as outras duas giram em torno da compreensão do processo de formação e, para alguns, do processo de conhecimento” (JOSSO,

2010c, p. 65), registrei, também, as discussões disparadas a partir das narrativas apresentadas. A seguir, essas etapas são explanadas, resumidamente, ao mesmo tempo em que relato a experiência de seu desenvolvimento com o primeiro grupo de participantes constituinte do *primeiro movimento da pesquisa*, que visou analisar a recepção, participação e impactos da metodologia para o contexto[27]:

6.1 BIOGRAFIA EDUCATIVA: O GRUPO QUE PERSISTIU

Como mencionado anteriormente, a biografia educativa desenvolve-se no decorrer de três etapas reflexivas indispensáveis para o trabalho biográfico (JOSSO, 2010c). Porém, a maior parte das atividades refere-se à compreensão do processo de formação ou de conhecimento, um dos interesses mencionados pela autora no fragmento acima. Tais etapas foram delineadas, já para o primeiro movimento da pesquisa, em uma nova leitura adaptada às particularidades desta pesquisa de doutorado. Por exemplo, sendo um estudo produzido em um curso-seminário de férias com acadêmicos de um curso de música, e não um curso-seminário que discorre ao longo de dois semestres (contexto de Dominicé), algumas atividades elaboradas ao longo de vários encontros presenciais foram adaptadas (com a atividade não presencial, por exemplo). Organizei as três grandes etapas e suas respectivas atividades e produções de maneira resumida em um quadro (Anexo 12).

Introdução à biografia educativa (Primeira Etapa)

A primeira etapa consistiu em uma reunião realizada com os acadêmicos interessados pela temática da pesquisa e de duas atividades desenvolvidas no decorrer de três encontros (**Encontros 1, 2 e 3**), estas específicas aos participantes da pesquisa.

Inicialmente, na *apresentação do curso-seminário e da pesquisa*, em uma reunião realizada antes do início dos encontros com os interessados pela temática, foram explanados: cronograma, organização e comprometimento requerido para participação na pesquisa. Esse encontro foi aberto para todos os acadêmicos e reuniu cerca de doze pessoas que se mostraram curiosas e interessadas pela pesquisa. Desses doze, foi possível organizar encontros com dois grupos, um composto por seis acadêmicos (grupo 1), a maioria cursando a segunda metade do

[27]As implicações teóricas e mais subjetivas de cada uma das etapas poderá ser lida no capítulo em que analisarei as biografias músico-educativas dos acadêmicos. O objetivo da subseção será o de apresentar resumidamente as etapas da biografia educativa e promover um entendimento geral de cada um dos encontros.

curso, e outro com cinco acadêmicos (grupo 2), esse mesclando alunos do início, metade e final do curso, além de uma aluna que havia retornado recentemente à graduação após um período de trancamento. No decorrer dos dois primeiros encontros, o primeiro grupo não teve assiduidade por motivos diversos (o fato de terem sido marcados às sextas-feiras não ajudou), como compromissos, dificuldades de locomoção, motivos de saúde e outros. Tendo em vista a característica processual de cada encontro, onde um é a continuação do outro, o fato de os integrantes do primeiro grupo faltarem aos primeiros encontros inviabilizou a continuidade do curso-seminário. Isso refletiu diretamente no direcionamento dado aos encontros da biografia músico-educativa que serão expostos em breve, sobretudo, no desenvolvimento das narrativas no decorrer de quatro encontros (dois presenciais e dois não presenciais) marcados aos sábados, exclusivamente.

Em seguida, na *introdução ao curso-seminário*, explanei, nos dois primeiros encontros (**Encontros 1 e 2**), as bases histórica e teórica, bem como o uso metodológico da biografia educativa para a pesquisa e formação de adultos por meio de leituras, discussões e apresentações para ao grupo. Os estudos lidos e debatidos pelos participantes ainda no início do curso-seminário tiveram o objetivo de auxiliá-los a refletirem sobre o possível conteúdo das narrativas que seriam produzidas nas outras etapas. Também, "ao mostrar-lhes o que foi feito anteriormente, é dada uma melhor ideia do que é esperado deles e do que pode ser útil para eles" (DOMINICÉ, 2000, p. 20 – tradução minha[28]). Outro ponto a destacar foi o fato de nesses primeiros encontros ser abordada:

> a primazia do sujeito que aprende na elaboração de um saber sobre a sua formação e as suas aprendizagens. A posição de exterioridade do investigador constitui aqui um limite, cujos efeitos de "desconhecimento" podem ser atenuados pela reflexão do investigador sobre o seu próprio processo de formação (JOSSO, 2010c, p. 66).

Nessa direção, estive imbricada na pesquisa como participante; ou seja, como pesquisadora, investiguei um objeto de estudo importante para minha própria trajetória formativa: a maneira por meio da qual experiências com a música e seu ensino narradas pelos meus alunos se relacionam com as experiências pedagógico-musicais em desenvolvimento durante a graduação, conhecimento relevante para minha atuação docente. Assim, tive o objetivo de construir a minha própria biografia educativa, ciente de que diferentes episódios de

[28] No original: "By showing them what has been done before, it gives them a better idea of what is expected from them and what might be useful to them" (DOMINICÉ, 2000, p. 20).

minha formação poderiam se fazer presentes nas interpretações estabelecidas sobre o objeto de estudo.

Após a reunião, deparei-me com a segunda dificuldade: apesar de ter buscado textos com linguagem acessível, vídeos, músicas e outros dispositivos que tornassem esses encontros descritos leves e que, ao mesmo tempo, mantivessem o foco da pesquisa, o que ocorreu foi certa frustração em alguns participantes por, talvez, não terem tido contato com esse tipo de escrita (científica) anteriormente ou, se tiveram, talvez não tenham sido convidados a buscar identificações com suas vidas e formações, já que, desde o início, procurei provocá-los a pensar sobre suas vidas em formação. A animação a partir de textos e de outros dispositivos levou-me a uma terceira dificuldade relatada em meu diário de pesquisa:

> Vejo que há uma forte tradição na UFRR. Os alunos parecem ter medo de errar… ou de não serem apreciados, talvez. Só falam quando têm certeza que falam o que o professor quer ouvir. Será que isso afetará a minha pesquisa? (DIÁRIO DE PESQUISA, 15 de janeiro de 2018).

De fato, percebi resistência a, simplesmente, falar, explicar com as próprias palavras… com as *suas* palavras. Em alguns momentos, participantes buscavam termos técnicos, academicamente aceitáveis para se expressar, o que me levou a refletir sobre essa primeira etapa do desenvolvimento da biografia educativa e a redimensionar essa produção narrativa a partir de algo mais acessível aos alunos, como a música, a *performance*, a fotografia. Também, essas percepções iniciais me levaram a entender que a teia teórica na qual as narrativas se inscrevem deveriam ser apresentadas no decorrer dos encontros e de maneira mais informal, de minha fala para o texto somente quando necessário e possível. Além disso, o estado do conhecimento realizado na pesquisa permitiu-me identificar produções mais próximas ao contexto de nossos alunos, tornando as incursões com a literatura mais orgânicas aos encontros.

Por outro lado, os alunos parecem ter apreciado a oportunidade de dialogar sobre questões que, muitas vezes, não são debatidas no contexto formal de ensino. As provocações também tiveram boa recepção; escrevi:

> Acho que os dois primeiros encontros foram ótimos pra "quebrar o gelo". Foi bom provocá-los a partir dos vídeos… não deixar tão expositivo, deixá-los debater sobre o que liam e apreciavam. Percebo que estão mais à vontade, estão até comendo mais! Um dos participantes me disse: isso é muito melhor do que aula! Saio daqui me sentindo mais leve (DIÁRIO DE PESQUISA, 15 de janeiro de 2018).

Ainda assim, o confronto com sua própria história de vida levou uma aluna a deixar a pesquisa, alegando não estar preparada para se colocar no centro de uma reflexão, situação que parece representar o fato de que:

> As micro-situações que são expressas nos textos narrativos são marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, são transformadas em experiências e carregadas de um forte componente emocional, seja de dor, tristeza, perda, alegria, medo, desconforto, insegurança, vergonha (SOUZA, 2006, n.p.).

Tornar-se sujeito e intérprete de sua própria história por meio de narrativas materializa algumas características que nos fazem o que somos no presente e que, talvez, não estejamos prontos para encarar, já que "levar em conta os aspectos sociais de uma vida aumenta a complexidade, os paradoxos e as contradições encontradas em qualquer biografia educacional" (DOMINICÉ, 2000, p. 7 – tradução minha[29]). Além disso, segundo o referido autor, a teia da vida revelada nas narrativas permite perceber as conexões entre aspectos pessoais e sociais de cada trajetória e torna conhecidos os diferentes modos de aprendizado influenciados pelas formas que os sujeitos organizam suas vidas. Um dos participantes parece ter entendido essa complexidade, segundo o diário de pesquisa:

> Um dos sujeitos falou algo que me fez refletir: o conhecimento que estamos construindo agora será válido para nós e até certo momento, já que compreendemos que tudo se modifica… que a vida está em movimento (reflexão que dialoga profundamente com minha tese!). Como sair (sem excluir) de algo tão móvel e talvez passageiro e individual para um conhecimento que reflita, também, em outros espaços? Para que contribua longitudinalmente com a Educação Musical? (DIÁRIO DE PESQUISA, 15 de janeiro de 2018).

A narrativa fez-me perceber que os participantes poderiam estar tão imbricados na pesquisa quanto eu: não só compreenderam a importância do curso-seminário para suas formações, como os seus possíveis reflexos para o curso. Por outro lado, adiantou uma das reflexões da investigação: encontrar pontos convergentes entre histórias tão particulares em um contexto tão diverso como a educação musical. A própria discussão sobre o desenvolvimento da biografia educativa permitiu-me entender que as possíveis contribuições "longitudinais" poderiam ser identificadas nas implicações da metodologia para o contexto do Ensino Superior e nos processos reflexivos por ela promovidos. Além disso, conhecer narrativas individuais e coletivas de alunos de um curso de licenciatura tão jovem quanto o nosso permitiu construir

[29]No original: Taking the societal aspects of a life into account adds to the complexity, paradoxes, and contradictions found in any educational biography (DOMINICÉ, 2000, p. 7).

uma história academicamente marginalizada pelos registros oficiais (número de ingresso-egresso, contexto histórico-social-cultural referenciado por publicações, legislação e outros), estes igualmente importantes.

Finalmente, com a *iniciação à biografia educativa*, depois de estabelecidos os critérios de confidencialidade e anonimato entre os participantes, o trabalho biográfico foi iniciado. A primeira atividade (**Encontro 3**) foi a escrita de um pequeno texto levantando possíveis problemas que os acadêmicos tivessem o desejo de investigar no processo de escrita e de reflexão sobre suas trajetórias formativas. Questionamentos, dilemas, expectativas, sonhos, desejos, lacunas a serem compreendidas compuseram a pauta da pesquisa sobre si – objeto que foi estudado pelos participantes. O que pôde ser observado no primeiro movimento da pesquisa foi uma verdadeira chuva de dilemas, como as dificuldades vividas no curso (rendimento nas disciplinas, didática e metodologia de professores), o viver em confronto ao dedicar-se à formação profissional, sonhos x realidade profissional, permanecer no curso ou dele desistir, alguns comuns a todos os participantes.

Conforme previsto no projeto de tese, dificuldades de escrita ou outras habilidades e competências fragilizadas fizeram parte dos anseios dos acadêmicos. Essa atividade de escrita inicial desencadeou processos relevantes para suas participações na pesquisa, pois, segundo Josso (2010c, p. 67), apresentou "suas responsabilidades na aprendizagem em curso", reconhecendo-os como sujeitos dessas aprendizagens. Em segundo lugar, "abre caminho ao esforço de reflexibilidade exigido ao longo do seminário", oferecendo, também, a perspectiva de objeto de sua própria investigação. Por outro lado, emergiu a necessidade de promover momento e espaço para acadêmicos de diferentes semestres poderem dialogar sobre essas inseguranças, o que tem impactado diretamente nas ações do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de nosso curso (um colega sugeriu a atividade de *apadrinhamento* dos veteranos para com os calouros de 2018.2; também organizamos uma recepção mais informal para todos os acadêmicos trazendo informações relevantes sobre o curso e sobre a universidade). Em outro viés, fez-me reservar um dos encontros presenciais para os sujeitos conversarem em roda sobre as *narrativas de si* produzidas visando à construção de uma *narrativa entrelaçada*, que será apresentada em outro momento do texto.

Narrativa Oral (Segunda Etapa)

A segunda etapa aconteceu em três sessões (**Encontros 4, 5 e 6**) e foi desenvolvida por meio de duas atividades, abaixo explanadas.

Primeiro, houve a *elaboração da narrativa oral*. Esse encontro, previsto para ocorrer presencialmente (**Encontro 4**), não ocorreu dessa forma. As provocações foram realizadas em forma de comentários nas bordas dos textos iniciais dos participantes. Nestes, foram levantados questionamentos tendo como base os textos iniciais dos acadêmicos e os questionamentos trazidos por Josso (2010b, p. 143), entre eles:

- "O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?";
- "Como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?".

Juntamente, Dominicé (2000, p. 15 – tradução minha[30]) apresentou os seguintes questionamentos sobre a estrutura da narrativa que fizeram parte do corpo reflexivo dos comentários-questões:

- "O que devemos dizer, e o que devemos evitar na narrativa?";
- "Devemos escrever o que queremos dizer na apresentação oral, ou devemos trabalhar apenas a partir de notas?";
- "Como devemos reunir as informações necessárias? Devemos entrevistar familiares, amigos ou ex-professores?".

O grupo decidiu que as narrativas visariam à reconstituição do percurso de formação individual como um todo (JOSSO, 2010b). Também foram negociados ordem e tempo de apresentação das narrativas orais para os próximos encontros, excluindo a minha narrativa, que foi apresentada por último, evitando servir de referência para o grupo (DOMINICÉ, 2000; JOSSO, 2010b).

Na sequência, foi realizada a *socialização da narrativa oral* (**encontros 5, 6**). Tendo em vista o número de participantes e suas narrativas iniciais, o grupo decidiu que cada um apresentaria sua narrativa oral em meia hora e, na outra meia hora, os outros participantes debateriam sobre o que ouviriam. Em alguns momentos, o debate se aproximou de um interrogatório, o que me fez refletir sobre a maneira como os meus comentários foram tecidos nos textos iniciais dos acadêmicos. Apresentei pontos de reflexão em forma de questionamentos, porém, pensei: será que os participantes entenderam dessa maneira? Ou sentiram-se interrogados, pressionados para desenvolverem aspectos de suas narrativas? Essa reflexão fez que eu modificasse essa etapa que, em vez de adicionar questionamentos aos textos iniciais,

[30] No original: "What should we say, and what sould we avoid in the narrative? Should we write our what we want to say in the oral presentation, or should we work only from notes? How should we collect the necessary information? Should we interview family members, friends, or former teachers?" (DOMINICÉ, 2000, p. 15).

passou a focar na escrita de uma narrativa que reúne pontos convergentes das narrativas dialogados com referenciais teóricos, sem perder subjetividade de uma narrativa (ver Encontro 2 da biografia músico-educativa).

Os narradores do primeiro movimento da pesquisa tiveram a opção de ler a narrativa inteira (caso a tivessem escrito), de guiar-se por tópicos previamente elaborados ou narrar livremente, inspirados pelos questionamentos explicitados e pelos seus próprios textos iniciais, de modo a buscarem interpretações para o vivido. Todas as narrativas e discussões foram gravadas.

Esse processo reflexivo caracterizou-se "pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito" (JOSSO, 2010c, p. 69), provocando um distanciamento de si mesmo na passagem à linguagem. Quanto aos ouvintes, por meio da narrativa do outro, foi possível olhar para si mesmo "à medida que só (se) pode projetar na vida de um outro os seus próprios critérios". Apesar dos momentos de interrogatório já apontados, foi unânime a mudança de percepção sobre si na passagem da narrativa escrita para a oral e a identificação de novas ideias sobre o vivido a partir das considerações dos ouvintes, porém, em algumas situações, estar no centro da discussão e receber comentários sobre uma biografia educativa pareceu ter gerado posturas defensivas e apego às interpretações já normatizadas ao longo da vida. Esses fatores me fizeram tirar o foco da discussão do individual para o coletivo, apesar de entender que os processos individualizados ocorreriam igualmente, tendo em vista a última etapa da nova versão da biografia músico-educativa (Quarto Momento no novo formato).

Narrativa Escrita (Terceira Etapa)

A última etapa contaria com três atividades (elaboração da narrativa escrita, interpretação da biografia educativa e socialização desta), que estavam organizadas em três encontros. Porém, por motivos explanados a seguir, as atividades foram concentradas em um encontro (**Encontro 7**) não presencial.

Assim, iniciamos essa etapa pela *elaboração da narrativa escrita*. Ainda no Encontro 6, quando narrei minha própria biografia educativa, discutimos o estilo de escrita de uma biografia educativa e foi acordado com os acadêmicos o tempo necessário (em semanas, que viraram meses), para que pudessem entregar a primeira (que acabou virando a última) versão escrita da biografia educativa.

Josso (2010b, p. 146), referindo-se à sua experiência como animadora do trabalho biográfico, destacou alguns possíveis elementos novos introduzidos à narrativa escrita: a necessidade cronológica e um olhar interpretativo sobre tais balizas e a de "interpretação da articulação das redes dos acontecimentos formadores", o acréscimo de novas recordações e a preferência por uns acontecimentos narrados oralmente sobre outros. Seriam possíveis delineamentos das novas versões das biografias educativas resultantes do trabalho narrativo e interpretativo da primeira etapa, tanto da perspectiva do narrador, quanto da de ouvinte. Tendo em vista que o semestre já havia começado, apenas três dos quatro alunos envolvidos na pesquisa entregaram suas biografias educativas (dois com muito tempo de atraso). A atividade de interpretação da biografia educativa foi cancelada por duas razões: primeiro, percebi que, possivelmente, não haveria retorno de uma última biografia educativa e, segundo (diretamente ligada à primeira), não haveria muita diferença da penúltima versão para a última, já que cada narrativa individual foi intensamente discutida no decorrer dos encontros (antecipando uma das funções da última atividade).

Assim, na sequência, passamos à *interpretação da biografia educativa* (**Encontros 5, 6 e 7**). Buscando auxiliá-los na reflexão sobre seus processos educativos, após a leitura, havia planejado a devolução das biografias educativas provocando os acadêmicos com novos questionamentos que acabaram, no decorrer das etapas de construção da narrativa, sendo antecipadas nos Encontros 5, 6 e 7. É importante destacar que esses questionamentos não tiveram o caráter de entrevistas; tiveram como base, por exemplo, as leituras realizadas sobre a aprendizagem de adultos, as narrativas orais e as discussões coletivas. Foram dispositivos que visavam estimular um processo intersubjetivo entre narrativas de formação e possíveis interpretações fundamentadas em teorias.

Com a *socialização (leitura) da biografia educativa e avaliação do processo*, nos últimos encontros presenciais, as (novas) biografias educativas teriam sido lidas e discutidas com o grupo. Dominicé (2000) destacou o papel do pesquisador na interpretação das narrativas dos participantes; por isso, também apresentaria os principais temas e questões discutidos ao longo dos encontros. Além disso, explanaria possíveis caminhos interpretativos para nossa construção coletiva, além de primeiros apontamentos para os questionamentos de minha pesquisa. Finalizando as sessões, solicitaria aos participantes a escrita de uma avaliação do processo educacional da biografia, produção que seria incorporada às narrativas dos participantes. Apesar de essas últimas atividades não terem sido realizadas por incompatibilidade de horários, apresentei, em encontros informais nos corredores da universidade, possíveis encaminhamentos da pesquisa desenrolados a partir das atividades

realizadas com o grupo. Também, os participantes manifestaram interesse em continuar participando da pesquisa em sua nova versão, porém, apenas um deles, de fato, permaneceu para vivenciar o novo formato dos encontros.

Para finalizar esta seção, que teve o objetivo de discutir metodologicamente a biografia educativa, faço uso das palavras de Josso (2010b, p. 216), que reúnem suas características mais relevantes para a pesquisa. Assim, participar de um processo tão construtivo quanto o da biografia educativa permite:

> […] aprender a analisar as contribuições das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações eletivas e dos acontecimentos aos quais damos forma […] descobrir que, nesse desenvolvimento de nossas vivências transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras [...] aprender a investir o nosso presente de tal maneira, que nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras, que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações, bem como os nossos registros de expressão privilegiados. O conjunto dessas aprendizagens permite, pois, ao autor-pesquisador compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo da formação do ponto de vista do sujeito.

Resumidamente, a biografia educativa nesta pesquisa caracteriza-se como um aventurar-se por entre a história de vida, buscando investigar em suas memórias as pessoas, as relações, as cenas, as imagens, os significados, tudo aquilo que, de alguma maneira, formou o sujeito e se fez por ele conhecido. Nesse emaranhado de histórias, os sujeitos contam episódios selecionados de sua vida, considerando o momento em que vivem e os contextos para os quais as biografias educativas são produzidas, tanto tendo em vista os objetivos do projeto de formação, quanto a partir do contato com os outros narradores-ouvintes que o acompanham nesse processo. Por isso, torna-se relevante apresentar o entendimento de formação e experiência tomados pela pesquisa que subsidiarão não só os encontros com os sujeitos como todo o processo de análise de suas narrativas.

6.1.1 Sobre a formação pela experiência

Entendo que os conceitos de formação e experiência se fizeram presentes em vários momentos do texto até aqui, o que evidencia a relevância de uma formação pela experiência desencadeada pela construção e desconstrução de si a partir de biografias educativas. Correndo o risco de repetir-me, debato os conceitos a partir de autores já visitados na pesquisa, com vistas a clarear o entendimento desses conceitos, que não é singular, tampouco consonante entre os pesquisadores de Ciências Humanas.

Para Larrosa (2016, p. 18), experiência "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca"; em Josso (2010b), deparamo-nos com a *experiência formadora*, que igualmente acontece, atravessa, move, transforma. Passeggi (2011) destaca a natureza cambiante do termo e sua relação próxima com a formação e, a partir da discussão sobre os termos *erlebnis* e *erfahrung*, entende que "a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo" (p. 148) e que ela ocorre "entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou" (p. 149). A partir desses entendimentos iniciais, compreendo que não é possível discutir a experiência sem olharmos para a formação.

Isso porque ela própria é movida pela experiência, por "acidentes", "surpresas", "atravessamentos", "transformações", em outras palavras, "*a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa*" (JOSSO, 2010b, p. 48 – grifos da autora). Além disso, "essa valorização da experiência problematiza e alarga o conceito de formação; questiona o seu quadro de referência habitual, centrado em objetivos técnicos e profissionais; entrega ao próprio sujeito o encargo de seus procedimentos de formação e a definição de suas necessidades" (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 90). Essa dimensão mais pessoal, mas não individualista, da formação é apresentada, ainda, por Bragança (2011), que a entende como um processo interior e que se permite transformar pelo conhecimento, e por Oliveira (2011), que a discute em uma relação com o tempo por meio do trabalho da memória.

Dominicé (2010a) ressalta, porém, que a formação não se destina somente a prolongar aquisições anteriores, e, sim, deve ser pensada a partir das descontinuidades da existência, das transformações (retomando o sentido de experiência), intervindo como uma retomada do curso da vida. Em suas palavras, "*a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele"* (DOMINICIÉ, 2010a, p. 95 – grifos do autor).

Assim, compreendo que a formação mobilizada pela participação dos sujeitos na pesquisa ocorre a longo prazo, quando as experiências conscientizadas e as novas experiências promovidas pela participação na pesquisa se manifestam em um saber-fazer, em uma avaliação, em escolhas, em novas representações, ou seja, demanda um processo de amadurecimento e tempo. Porém, a pesquisa desencadeia uma primeira conscientização sobre processos formativos, no sentido de que os sujeitos percebem a maneira como a música significa suas escolhas na graduação – escolhem experiências em detrimento de outras. Talvez, a pesquisa possa alargar o campo de visão sobre suas formações para além de instâncias disciplinares e formais e para além de seus objetivos iniciais de quando entraram no curso.

A biografia educativa torna-se, assim, um instrumento de "avaliação formadora, à medida que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação" (DOMINICÉ, 2010, p. 147), tendo em vista que se constrói a partir de narrativas sobre e de processos reflexivos que envolvem experiências relevantes de aprendizagens dos sujeitos – experiência essa narrada sob o prisma da aprendizagem, que se materializa em ações, saber-fazer, em técnicas, em escolhas diárias, que caracterizam identidades; por isso, uma *experiência formadora* (JOSSO, 2010b).

O conceito parece redundante, pois, como já apresentado, a formação é experiencial; caso contrário, não seria formação. Porém, Josso (2010b, p. 48 – grifos da autora) considera que "*a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa*". Trabalhando com biografias educativas, defendo a premissa de que algumas experiências só se tornam conscientemente formadoras pelos sujeitos quando incorporadas em narrativas, ganhando vida, tempo, espaço e interpretações. Nesse sentido, permitir aos sujeitos momentos de reflexão individuais e coletivos visando significar experiências não só a partir da teoria que embasa esta pesquisa, como também a partir de seus próprios horizontes de compreensão, ou, concordando com Delory-Momberger (2014), a partir de seus sistemas de representação, é uma atividade relevante para um processo de formação, sobretudo à formação de professores, que deve "estimular uma perspectiva crítico-reflexiva", fornecendo "aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada" (NÓVOA, 1992, p. 26).

Essas *experiências de formação*, conceituadas por Josso, antecipam a relevância de incluir no corpo empírico da pesquisa não apenas *narrativas de si*, como, também, *narrativas entrelaçadas*, já que:

> A experiência acontece, é feita e é dita ou escrita entre e com os outros. Qualquer experiência reconhecida como própria é alterada, constitutivamente modificada, pelas marcas dos outros que ali estiveram, ou que a nomearam ali, localizados na cumplicidade do comum e, no entanto, singulares e intransferíveis. A experiência de contá-la é atravessada pelos outros, por eventos passados, mas recuperada no presente e por aqueles que agora vivem (SUÁREZ, 2012, p. 70 – tradução minha[31]).

[31] No original: La experiencia sucede, se hace y se dice o se escribe entre y con los outros. Toda experiencia reconocida como própria es alterada, constitutivamente modificada, por las marcas de los outros que estuvieron allí, o que la nombraron allá, emplazada en la complicidad de lo común y, sin embargo, singular e intransferible. La experiencia de contarla está atravesada por los outros, por sucesos pasados pero recuperados en el presente y por los ahora vividos. (SUÁREZ, 2012, p. 70).

A biografia educativa, configurada em uma biografia músico-educativa na pesquisa, traz o encontro com o outro também para o presente, pois abre espaço para a escuta de si e do outro e provoca momentos de interlocuções entre narrativas individuais que, quando cointepretadas, podem constituir uma narrativa coletiva. Essa perspectiva parece ecoar nas considerações de Bragança (2011, p. 158) sobre *pensar a formação*, esta se inscrevendo em uma rede de interdependência onde o conhecimento se produz e é partilhado.

Em outra direção, as experiências de formação – e aqui incluo a experiência de formação provocada pela biografia músico-educativa que será explicada em breve – tornam-se referenciais para avaliar situações, novos acontecimentos, novas (possíveis) experiências formadoras em um plano individual, tendo em vista que estão ligadas "[…] à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento" (BRAGANÇA, 2011, p. 158). Próxima de Delory-Momberger (2014), entendo que as narrativas materializam a experiência e que, por isso, são dispositivos para a formação, tendo em vista que:

> para além do balanço das competências, no sentido um pouco restrito do termo, que permitem estabelecer, esses procedimentos agem na percepção dos beneficiários sobre seu percurso profissional e pessoal e, no melhor dos casos, lhes permitem elaborar um trabalho de reorganização e de reconfiguração de sua "história" (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 89).

Discutindo os *saberes da experiência*, a autora identifica suas formas atreladas à ação, a saberes fragmentados, descontínuos, dissonantes dos "recortes formais dos saberes disciplinares". São saberes que ecoam em saberes únicos, "impossíveis de serem modelados de modo mecânico, que permanecem hoje amplamente ignorados" (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 86).

Daí a importância de pensar a biografia educativa no contexto do Ensino Superior, uma vez que se torna um problema não só a localização desses saberes, já que frequentemente não são conhecidos (ou conscientizados) pelos sujeitos, como também obter a distância necessária para "[…] 'extrair' das experiências e dos episódios de vida com que estão envolvidos os saberes cognitivos ou comportamentais que põem em ação, empiricamente" (idem) e que, por isso, dificilmente harmonizam com os conhecimentos formalizados.

O fato de a biografia educativa permitir a revisitação às narrativas envolve cada sujeito em um processo de investigação e interpretação desses saberes construídos (ou sobressaídos de) em suas trajetórias, o que, segundo Souza (2016, n.p.), "remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como

conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoa e social". Isso se explica porque nem todas as experiências foram provocadas pelos sujeitos; algumas, como vimos, geram surpresa, são experiências *a posteriori*, segundo Josso (2010b), que se inscrevem na primeira modalidade de elaboração, *ter experiências*.

O que a biografia educativa provoca é uma articulação entre essa modalidade e as outras duas, *fazer experiências* e, a mais importante para a pesquisa, *pensar sobre as experiências*. Essa articulação, principalmente entre as duas primeiras, implica o "alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização. Essas implicações estão, evidentemente, inscritas nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação" (JOSSO, 2010b, p. 51). Nessa direção, parece atender às necessidades contemporâneas de formação apontadas pelos estudiosos, emancipadora, em um processo interativo e dinâmico que permita a compreensão da globalidade do sujeito (NÓVOA, 1992).

> A questão que nos envolve é saber se a interação do aprendente com a abordagem biográfica educativa é útil nesse processo. O pressuposto, anunciado por Dominicé e incorporado por Josso e outros pesquisadores, de que os indivíduos, narrando como eles aprenderam o que sabem, podem dizer o que sabem do que aprenderam, é indicação positiva (HONÓRIO FILHO, 2011, p. 193).

Ou seja, tem a função social não só de constituir-se um espaço de busca de recursos, de desenvolvimento de competências, como também de novas e reformuladas relações sociais, "[…] de projetos de vida e, portanto, de redefinição do que é entendido como *uma identidade evolutiva* graças à consideração da perspectiva existencial" (JOSSO, 2014, p. 737 – grifos da autora, tradução minha[32]), já que a formação ocorre em tempos e espaços complexos e intensos; ocorre quando há confronto, ruptura, surpresa. Desenrola-se no plano individual e coletivo e é constantemente movimentada; por isso, as disciplinas institucionalizadas em espaços de formação dificilmente correspondem aos sujeitos que delas participam. Por isso, mais uma vez, um possível caminho para compreensão da complexidade dos sujeitos da formação é a incorporação de metodologias (auto)biográficas que os possibilitem pensar sobre si mesmos (talvez, confrontar a si mesmos), sobre suas vidas, seus processos de formação e sobre as implicações da vida em ações cotidianas; não só aquelas diretamente correspondentes à atuação profissional, como também as que se dão em um plano mais individual, de desenvolvimento pessoal.

[32] No original: "[…] de proyectos de vida y, por ello, de redefinición e lo que es entendido como *una identidad evolutiva* gracias a la consideración de la perspectiva existencial". (JOSSO, 2014, p. 737 – grifos da autora).

No contexto específico de formação docente, faço coro à voz de Catani (2016, n.p. – grifos da autora):

> Penso que uma boa educação de professores teria como principal marca uma *cultura da atenção* esta entendida como geradora da capacidade de situar-se nas realidades sociais, referir-se às realidades científicas e intelectuais, ancorar-se nas realidades artísticas com a finalidade central de aperfeiçoar-se do ponto de vista humano […] uma *cultura da atenção* encontra, nesse momento, terreno fértil para que tentemos transformar a educação de professores a partir de uma transformação de relações, consigo, com o outro e com o mundo.

É com vistas a contribuir para uma *cultura da atenção* que apresento, a seguir, os delineamentos teóricos e metodológicos da biografia músico-educativa, dispositivo de formação e pesquisa inspirado na biografia educativa. Como *cultura da atenção*, ela foi pensada a partir das necessidades do contexto em que minha pesquisa se desenvolve, que ouve os sujeitos como eles são e se permite modificar de acordo com as configurações tecidas pelos diferentes grupos de participantes da pesquisa.

7 BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA

Considerando a discussão sobre experiência e formação, as construtivas críticas da banca de professoras que qualificou a investigação e as reflexões sobre o desenvolvimento do primeiro movimento da pesquisa já relatado, principalmente sobre a distância entre algumas etapas de construção da biografia educativa com a realidade dos acadêmicos do curso sujeitos da pesquisa, debrucei-me em criar, ancorada em estudos do campo da Educação e da Educação Musical, uma nova atmosfera para a biografia educativa. Atmosfera essa consonante com a pesquisa, com as necessidades dos sujeitos, com minhas próprias expectativas como formadora de professores de música e com o referencial teórico-metodológico apresentado até este momento.

Minha proximidade com alguns dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFRR fez-me refletir sobre as diferentes maneiras de se contar: por meio da fala, da escrita… da música, da *performance*. Somada a essa questão, o curso-seminário desenvolvido durante as férias dos alunos no início do ano de 2018 permitiu-me explorar uma dinâmica de formação e de pesquisa próximas das etapas descritas pelos autores que desenvolveram a biografia educativa. Como primeiro movimento da pesquisa, sabia que revelaria possíveis fragilidades teóricas e metodológicas na investigação, e assim procedi.

Em primeiro lugar, os estudos teóricos de autores que se debruçaram sobre a *memória*, o *imaginário, formação* e *experiência* se mostraram distantes das leituras que os alunos realizam na graduação. Nas discussões, percebi um esforço coletivo em buscar interpretar o texto de maneira acadêmica, mais do que se deixar levar pelas impressões por ele causadas. Também, no momento da construção das narrativas, tanto orais quanto escritas, houve tentativas de corresponder às minhas expectativas como professora e pesquisadora, tendo em vista que os alunos precisaram de mais provocações (questionamentos) do que eu havia planejado. Assim, os estímulos para a construção das biografias educativas acabaram por aprisionar as narrativas, que buscaram responder aos questionamentos, fato potencializado, talvez, pela falta de metodologias, tanto na escola quanto no Ensino Superior, que coloquem os sujeitos em formação em papéis de protagonistas de seus processos de aprendizagens.

Também, alguns participantes se sentiram fragilizados ao olharem pela si, muitos pela primeira vez. Além da dificuldade de expressão e de libertarem-se de suas pré-concepções a respeito de si mesmos, o estranhamento de si provocou processos subjetivos para os quais alguns não estavam preparados. Assim, distanciei-me do trabalho por alguns meses e voltei o

olhar para a minha formação docente e, mais uma vez, para as relações que eu havia constituído e estava desenvolvendo com os acadêmicos do curso:

- Quem são os meus alunos? Essa primeira questão já me trouxe um primeiro desafio: são indivíduos, diferentes, aparentemente distantes uns dos outros, com necessidades formativas distintas. Essa percepção trouxe a necessidade de modificar a organização dos grupos de sujeitos buscando salientar características relevantes das diferentes turmas do curso. Assim, diferentemente do primeiro movimento da pesquisa, os sujeitos participantes do estudo para a pesquisa foram organizados em grupos de três a quatro acadêmicos segundo a etapa de formação: primeira metade do curso e segunda metade do curso.
- O que fazer para (realmente) conhecer os meus alunos como eles são, e não como eles acham que eu espero que eles sejam? A proximidade com os alunos desafiou-me a distanciar-me, ainda que rapidamente, de algumas etapas da biografia educativa de Dominicé (2000). Primeiro, o estudo teórico que caracterizaria sua primeira etapa foi distribuído para a fase posterior à primeira versão da biografia educativa dos acadêmicos e organizado de acordo com as necessidades emergidas das próprias narrativas. Segundo, retornei ao meu lugar de pesquisadora e retirei não só minha própria narrativa do corpo empírico da pesquisa, como também os questionamentos adicionados às primeiras narrativas dos sujeitos, já que, no primeiro movimento da pesquisa, minha biografia educativa foi transformada em modelo para as narrativas, e os questionamentos não tiveram o grau de provocação almejado, e, sim, acabaram por engessar as narrativas. Para registrar minhas percepções sobre a experiência da biografia músico-educativa tanto para a pesquisa quanto para minha própria formação, optei por prosseguir com o uso de diários de pesquisa, libertando-me para configurá-lo conforme a necessidade, seja anexando fotografias, seja lembrando-me de canções ou de outros dispositivos que achasse relevante para tal registro. Terceiro, voltei-me ao que nos aproxima nesse espaço-tempo: a música, não só a incluindo como tema para as narrativas, mas também como provocação primária para a biografia.

A fim de estruturar um processo de construção narrativa próximo da biografia educativa, mas que, ainda assim, atendesse às particularidades do contexto da pesquisa, além de corresponder ao contexto de formação no qual os acadêmicos se encontram, estudei outras dinâmicas metodológicas de pesquisa e formação semelhantes à biografia educativa que se aproximaram das expectativas da investigação. Também, revisitei alguns conceitos já

abordados em meu texto com vistas a delinear uma base teórica, ainda que inicial, já que esse será o primeiro estudo a partir de biografias músico-educativas.

O olhar deste estudo sobre metodologias que incluem processos semelhantes à da biografia educativa recai sobre as seguintes direções: principais conceitos que fundamentam a metodologia, dinâmica de produção empírica, apontamentos sobre desafios para a pesquisa e sobre os impactos para a formação dos sujeitos. É importante destacar que essa revisão não esgota as possibilidades de explorações metodológicas que, de alguma maneira, remetem à biografia educativa (ainda que não a mencionem nos trabalhos), tampouco comporta o crescente número de pesquisas com esses aportes nas áreas de Educação e Educação Musical. Aproximei-me de artigos com o corpo teórico próximo ao meu, ainda que não contemplassem, em alguns casos, os estudos de Dominicé e/ou Josso como referenciais.

A metodologia biográfica que fundamenta esta pesquisa, além do conhecimento das trajetórias educacionais dos acadêmicos, objetiva a tomada de consciência sobre seus processos de formação. Mais do que conscientização, Josso inova o conceito, nas Ciências Humanas, com a ideia de *consciência da consciência*, entendida como uma atividade mental de conhecimento do lugar da consciência nas atividades. Com esse intuito, os sujeitos compreendem-se em suas transformações, refletindo sobre vivências pessoais, objetivações e valorizações das experiências em seus processos formativos. Particularmente, no caso de acadêmicos de um curso de música, foram constituídas em memórias da infância, na aprendizagem de diferentes canções, nas interações familiares regadas à música e, talvez, nas primeiras explorações de um instrumento musical.

Essas e outras memórias foram narradas tendo como eixo norteador o momento presente, suas formações iniciais na academia. A partir dessas primeiras explorações individuais, cada indivíduo elaborou narrativas que foram compartilhadas com os demais participantes da pesquisa. Movimentos como os aqui delineados desencadeiam importantes competências ao futuro docente, pois permitem

> compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Mais especificamente, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação. De fato, quando os professores falam sobre o que conhecem e fazem misturam o que faziam com o que poderiam/deveriam fazer (BOLÍVAR, 2002, p. 175).

Sendo assim, a partir dos momentos de compreensão sobre as experiências narradas e suas implicações na formação inicial dos acadêmicos, oportunizei mecanismos capazes de

significar, também, a prática docente futura dos participantes da pesquisa, professores em formação. Essas intenções permearam outros estudos e outras práticas pedagógicas no Ensino Superior que analisaram dados empíricos produzidos em dinâmicas de produção e socialização de narrativas (orais e escritas) com grupos de participantes adultos.

Em publicação, Peres (2011) compartilhou com o leitor aspectos de seu processo (auto)formativo e socializou uma pesquisa intitulada *Garimpando imagens, memórias, representações e arquétipos de alunas em formação inicial do curso de Pedagogia da UFPel: um estudo longitudinal (2006/2009)*. A autora, por meio de sua prática de pesquisadora e professora, teve por objetivo "valorizar as biografias transformadas com o conhecimento acumulado" (PERES, 2011, p. 174), perspectiva que tomarei como fio condutor para a animação e condução do desenvolvimento das biografias músico-educativas. Além disso, pude identificar-me em suas narrativas:

> Sendo assim, penso que pesquiso o que pesquiso, porque desde… não sei quando isso começou… aprendi que é preciso manter um pé nas coisas sutis do mundo que nos afeta – as instituições primeiras e o outro, ancorado na objetividade, para dar conta destas em direção ao mundo dos saberes científicos – as problematizações teóricas (idem).

Essa pesquisa também foi descrita em outros estudos da autora (PERES, 2008; 2010), nos quais foi possível conhecer tanto a fundamentação teórica de suas escolhas metodológicas quanto a provável implicação da investigação na formação das oito alunas de Pedagogia, sujeitos do estudo.

Outra possibilidade foi apresentada por Delory-Momberger (2006), em um artigo que teve o objetivo de apresentar os ateliês biográficos de projeto mediante os seus princípios teóricos e modalidades práticas, bem como dos desafios de formação apresentados. Em outro contexto, Passeggi (2002) apresentou resultados "parciais de pesquisas sobre a (re)constituição das representações identitárias e suas implicações para o estudo do papel das instituições formadoras como instâncias de sociabilidade" (p. 3), por meio do estudo de memoriais de formação e de transcrições de mediações didáticas com treze professoras em situação de formação em serviço, durante o ano de 1999, em uma instituição pública de Ensino Superior de Natal – Rio Grande do Norte (RN).

Abrahão (2011) relatou em artigo a experiência em um seminário de investigação-formação realizado com pedagogas a partir do trabalho com memoriais de formação. Esse tipo de trabalho formativo "visa à reconstrução do sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivo-crítico-transformadores da sua própria prática docente e de práticas

sociais" (p. 167), característica próxima à da biografia músico-educativa desta tese, que também foi concebida, como a biografia educativa, enquanto dispositivo de investigação e formação. De pesquisa, destaco, pois, que tanto um quanto o outro visam analisar o material empírico à luz de conceitos pautados em teorias, como imagens-lembranças de Bachelard e recordações-referências de Josso em Abrahão, e a Espiral Retroativa do Caminho para Si, também de Josso, no contexto de minha investigação. Além disso, preocupam-se em discutir conceitos como memorial de formação (ABRAHÃO, 2011) e biografia educativa (pesquisa) e contribuem com a área de Educação apontando caminhos diferenciados para a formação crítico-reflexiva tão urgente à formação docente contemporânea.

Nacarato e Passeggi (2013) realizaram sua pesquisa, igualmente, em um curso de Pedagogia por meio de escritas de si fundamentadas em estudos biográficos. O fato de a primeira autora ser professora da disciplina na qual a pesquisa ocorreu revelou particularidades existentes, também, em minha pesquisa de doutorado. Em primeiro lugar, percebe-se o cuidado em criar um ambiente de respeito e confiança que talvez rompa com as dinâmicas cotidianas de um contexto institucional. Em segundo lugar, a autora apresentou que, participando de uma disciplina de um contexto formal de ensino, as participantes fizeram seleções na hora de escrever suas autobiografias, algumas, provavelmente, objetivando escrever o que a professora da disciplina gostaria de saber. Em terceiro lugar, a pesquisadora salientou que as autobiografias não seriam objetos de avaliação nem de julgamentos, portanto, as omissões foram escolhas das autoras – fato que implicou, sobretudo, na interpretação das autobiografias, que deveriam pautar-se no que foi, de fato, dito, e não no que se tornou conhecido pela convivência entre e com as graduandas.

Por fim, Oliveira (2005) revisitou uma pesquisa integrada intitulada *Imagens de Professor: significações do trabalho docente* em uma perspectiva problematizadora, pois:

> […] o que parece estar explicitando-se nas aprendizagens construídas no espaço da formação acadêmica é, de que estas, são recomendações e discursos de um "dever ser" para os professores em formação acabam não se configurando no momento em que estes, assumem a autoria do trabalho docente, prevalecendo as aprendizagens de outros tipos de professores e teorias pedagógicas, vividas no passado e, não as recomendadas pela formação universitária (p. 2).

Em cada uma dessas pesquisas, é possível perceber as particularidades das diferentes atividades que constituem a produção (ou possível produção) de dados, os processos formativos desencadeados, os desafios apresentados e os resultados problematizados. Para melhor visualizar tal produção, optei por resumi-las em um quadro (Anexo 13).

O quadro permite visualizar diferentes atividades que constituíram o material de análise em cada pesquisa, muitas delas próximas das etapas dispostas na biografia educativa tal como caracterizada por Dominicé (2000) e no formato aderido pela biografia músico-educativa. Em primeiro lugar, destaca-se a alternância de momentos individuais e coletivos e o potencial formativo desse movimento: em Delory-Momberger (2006),

> o procedimento aplicado apóia-se sobre duas práticas cuja complementariedade permite compreender a presença do *outro* e dos *outros*. Presença esta ao mesmo tempo, pessoal e social, no movimento de reflexividade operada sobre si mesmo: a da *autobiografia*, do trabalho realizado sobre si-mesmo no ato da palavra que, falada ou escrita, é sempre um ato de *escritura de si*; e a da *heterobiografia*, ou seja, do trabalho de escuta/de leitura e de compreensão do relato autobiográfico mantido pelo outro (p. 368 – grifos da autora).

Em Passeggi (2002), as reflexões decorrentes das atividades se realizaram em três tipos de espaços institucionais, segundo a própria autora: o privado, por meio da escrita do memorial; e dois institucionais públicos, um de mediações didáticas, nas quais um contrato de ajuda mútua auxiliou cada sujeito a partilhar com o grupo suas dificuldades e conquistas, e o outro – espaço institucional profissional –, a sala de aula em que se buscou colocar em prática o que foi refletido individualmente e coletivamente. “Sob o impacto dessas atividades reflexivas simultâneas, o professor coloca em questão seus saber-ser, fazer e dizer docentes e compreende a necessidade de reconstruí-los ao longo de sua formação e depois desta” (p. 5).

Peres (2010) identificou núcleos simbólicos individuais, dentre os quais está a escola como palco para novas experiências e núcleos simbólicos coletivos: “grupo como um dispositivo de autoconhecimento, valorização do subjetivo e do objetivo na autoformação e importância do professor na história de vida dos alunos” (p. 10). Por outro lado, é um desafio ao pesquisador pois, tomando as relações individual-coletivas como centro de uma reflexão, deve equilibrar e articular necessidades coletivas e exigências individuais (JOSSO, 2010b).

Outra atividade importante para o desenvolvimento da biografia músico-educativa se fez presente também nas atividades acima: a da escrita e da reescrita biográfica. Esse distanciamento de si mesmo, segundo Delory-Momberger (2006), permite reconhecer tematizações e reorganizar as narrativas, fazendo emergir um “futuro da ‘história de formação’ construída no relato, sob a forma de projetos submetidos ao princípio de ‘realidade’” (p. 368).

Resumidamente, todas as dinâmicas analisadas possuem um momento para acordos, em que a proposta é apresentada e algumas decisões são tomadas em relação à organização das próximas atividades. Em segundo lugar, há a elaboração de uma narrativa inicial (oral ou escrita) disparada a partir de animações que correspondem às expectativas da investigação, na maioria

dos casos. Depois, o momento mais complexo para os sujeitos é o da compreensão e interpretação das experiências narradas, pois implica um olhar para si com vistas a investigar algo, a conhecer processos, em equilibrar uma narrativa de si que será partilhada com o outro e, talvez, modificada pelo olhar do outro. Para o pesquisador, essa fase reserva desafios por demandar cuidados específicos, como o de estimular um processo de reflexão mais crítica sobre a formação de cada participante (ABRAHÃO, 2011), o de não transformar as sessões de trabalho em encontros terapêuticos (DELORY-MOMBERGER, 2006) ou de encontrar equilíbrio entre o objetivo da pesquisa e os interesses individuais dos sujeitos (JOSSO, 2010b).

Finalizando essa leitura crítica sobre dinâmicas de pesquisa e formação de adultos semelhantes à biografia educativa, cabe destacar algumas das contribuições elencadas pelas autoras: a) aprende-se a aprender com o experienciado em sua não linearidade por meio de um olhar crítico de hoje, (re)significando-o e tendo em vista a sua própria formação (ABRAHÃO, 2011); b) harmoniza-se espaço-tempo individual com o espaço-tempo social (DELORY-MOMBERGER, 2006; NACARATO; PASSEGGI, 2013); c) sobressaem dispositivos e modos de intervenção socialmente construídos (DELORY-MOMBERGER, 2006; NACARATO; PASSEGGI, 2013); d) torna-se possível a conscientização sobre processos que podem provocar mudanças importantes na dinâmica de vida dos sujeitos (JOSSO, 2010b; PASSEGGI, 2002); e) reflete-se na (futura) atuação dos professores em formação, tendo em vista que "poderão oportunizar aos alunos momentos para visibilizar e valorizar as várias experiências ao longo de suas vidas, com o objetivo de atribuir sentido ao que aprendem" (PERES, 2010, p. 12).

O que difere essencialmente a biografia músico-educativa das metodologias de pesquisa e formação acima discutidas é a memória centrada na música. Aquela que marca, que transforma, que leva a vida para outros rios, que desenha nossos modos de ser músico, ser estudante de música e professor de música. Com o olhar voltado para a sociologia da música, entendo que cada uma dessas memórias vem carregada de significações, tradições, relações, e é isso que a biografia músico-educativa procura estudar. Por um lado, procura-se conscientizar os sujeitos de suas trajetórias formativas com a música, por outro, busca-se um alargamento das interpretações sobre as músicas da vida para além de seus aspectos técnico-musicais.

A experiência de *viver a memória por meio da música* foi inspirada em metodologias utilizadas pela minha orientadora, professora Ana Lúcia Louro, desde nosso primeiro encontro, na graduação (mencionei-as em minha narrativa inicial). Algumas dessas foram problematizadas, teorizadas, aprofundadas a partir de investigações – diários de aula e de pesquisa em Rapôso (2014) e Reck (2017) por exemplo – e socializadas em publicações

(LOURO; RECK, 2017; RECK; LOURO, 2017; LOURO; TEIXEIRA; RECK, 2016; LOURO, 2016; WEISS; LOURO, 2016; ALMEIDA; LOURO, 2016; LOURO, 2013 e outras).

Em 2008, Louro já relatava uma dessas experiências, a troca de cartas entre licenciados no Ensino Superior, na qual destacava a aula centrada no aluno. O (re)contar o vivido tornou-se não só um modo de reflexão como, também, uma estratégia para construir uma relação de parceria com os alunos. Na direção de provocar reflexões sobre o professor em formação, que também se abre a novas escutas quando ouvido, a professora antecipava a necessidade desse tipo de metodologia no Ensino Superior.

Em outra publicação, Louro (2013) problematizou narrativas de si escritas por alunos de um curso de Licenciatura em Música e seus próprios diários de aula – experiência da qual fiz parte, como aluna. Destacou a importância de "almejar metodologias de ensino e pesquisa que não dispersem os debates apresentados, mas que os foquem na reflexão sobre a 'experiência de si'" (LOURO, 2013, p. 479) e que a arte poderia "contribuir para uma nova visão na pesquisa educacional", no sentido de novos olhares criativos para a abordagem biográfica (p. 482). A partir dessa experiência, como aluna, pude desenvolver um posicionamento mais crítico e reflexivo sobre a chuva de possibilidades que se abriam para mim na graduação: as aulas de instrumento que ministrava, as experiências produzidas no coral, o estágio.

Porém, foi a participação em outra disciplina com a mesma professora que me levou a, de fato, ponderar sobre a importância da discussão sobre metodologias (auto)biográficas no Ensino Superior desde aquela época, em 2012. A partir da proposta trazida pela professora, que consistia em narrativas orais e, depois, escritas sobre músicas que, de alguma maneira, haviam nos marcado, pude construir um tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pautado em minha trajetória de vida. Em publicação posterior, Louro (2016) discutiu esse tipo de metodologia no Ensino Superior e a construção de possíveis temas para pesquisa a partir de narrativas de si. Para a autora,

> Em tais lembranças, as músicas não são tratadas como mera ilustração, mas são catalisadoras de subjetividades que então são narradas e, através destes textos, refletidas pelos alunos da disciplina realizada. Nesta direção, as metodologias (auto)biográficas apontam para a possibilidade de que objetos, obras de arte ou músicas podem servir como algo que propicia as lembranças e suas narrativas […] Muito embora as abordagens (auto)biográficas estejam sendo utilizadas por pesquisadores brasileiros da área de música, este tipo de abordagem ainda não é explorada de maneira sistemática, no que tange a reflexões sobre o ensino de pesquisa na área de Educação Musical (LOURO, 2016, p. 23).

É importante ressaltar que a experiência problematizada pelo texto ocorreu cinco anos antes de sua publicação e que, naquela época, o Grupo de Pesquisas NarraMus crescia em

número de participantes e em atuação na área (participando ativamente de eventos e publicando periodicamente em revistas científicas). Portanto, tínhamos conhecimento de que a área se esforçava, ainda que timidamente, para promover pesquisas a partir de aportes (auto)biográficos, conforme já apresentado em capítulo anterior (ver subseção 4.3.1). A biografia músico-educativa, nesse contexto, busca, justamente, explorar sistematicamente uma abordagem (auto)biográfica de pesquisa e formação, fazendo-se ouvir vozes e melodias tradicionalmente marginalizadas pelo discurso musical, sobretudo quando tratam de experiências com a música em contextos informais ou não formais, ou de repertórios que não aqueles institucionalizados e historicamente aceitos pelos cursos superiores em música.

Por outro lado, outras autoras têm contribuído para essa sistematização, como Abreu (2017) e Torres (2003). A biografia músico-educativa aproxima-se de conceitos discutidos por essas autoras da Educação Musical, como *musicobiografização*, em Abreu (2017), e *narrativas musicais*, *autonarrativas musicais* e *autobiografias musicais*, em Torres (2003), de que emergem particularidades dos sujeitos embebidos na música. A primeira é entendida como "um campo semântico com noções fundadas na vida (bio) e no uso de instrumentos semióticos (grafia), derivando daí noções a serem estudadas, e melhor conceituadas no campo da Educação Musical" (ABREU, 2017, p. 213). Visa à compreensão dos modos de desenvolvimento dos indivíduos por meio de suas histórias de vida em formação com a música, a "tomada de consciência de si como alguém que se apropria, e sabe observar o que apropria e como apropria e decide sobre o que fazer com àquilo que apropriou" (idem); é o sentido da relação das pessoas com a música.

É, principalmente, quanto aos objetivos que a biografia músico-educativa se assemelha à musicobiografização. Por um lado, investiga-se a tomada de consciência sobre as representações e significados produzidos pela/na música nos processos formativos dos indivíduos, justamente um dos sentidos da relação das pessoas com a música. Por outro, busca-se materializar, em narrativas, os processos formativos conscientizados por intermédio de uma atividade de formação, em uma dinâmica semelhante à biografia educativa. Em outra direção, não me restrinjo à música, apesar de ela poder ser o ponto de partida (narrativas musicais e/ou de *performance*) e de chegada (biografia músico-educativa) e de, possivelmente, orientar a organização das narrativas dos sujeitos (quando se aprende um instrumento, memórias com a música na infância, e outros). Focaliza-se, igualmente, outras possíveis memórias (de escola, família, comunidade) que, ao lado da música, delinearam os caminhos que trouxeram os acadêmicos ao curso de Licenciatura em Música e que subsidiam seus processos formativos, também, na graduação. Além disso, interessa perguntar "[…] como a pessoa, ou pessoas que se

relaciona com a música, interpreta a sua história, ou determinadas situações que estão ou estiveram envolvidos no processo de apropriação ou transmissão da música" (ABREU, 2017, p. 212).

A materialização das experiências se dará por meio da elaboração de narrativas de si e de nós que podem emergir, assim como as *narrativas musicais*, "[…] memórias musicais da infância, adolescência e vida adulta com as lembranças de melodias, letras de músicas, shows de bandas, rituais religiosos, aulas de instrumentos musicais, grupos de amigos e familiares e práticas pedagógicas" (TORRES, s.d, p. 3). Em minha pesquisa, as narrativas podem ser iniciadas na música (*performance*, apreciação, letra de música, melodia) e, a partir daí, trilhar caminhos distintos, que revelam significações e representações que a música produz e, também, outros movimentos biográficos particulares a cada um dos sujeitos, como a própria experiência de narrar o vivido ou as articulações entre passado-presente.

Somando forças a essas investigações pioneiras na Educação Musical, é importante argumentar a relevância de trazermos a música para o centro da investigação sobre si e entendê-la no contexto da pesquisa.

Antecipo que a música permeou alguma(s) experiência(s) na vida dos sujeitos, afinal, todos optaram por ingressar em um curso de música. Assim, entendo que falar por meio da música possa se tornar um caminho não só comum entre os sujeitos, como familiar, visando tornar o processo narrativo mais natural, próximo de si. Busco aproximá-los de possíveis relações que estabeleceram com a música no decorrer da vida, fazer a música falar por si, mas nem por isso ignorar outros elementos fundamentais na dinâmica de vida de cada um. É um ponto de partida e, também, de chegada: partida como provocação, organização de uma primeira narrativa individual; chegada por compreender, também, o presente, o processo formativo vivido no Curso de Licenciatura em Música. Essas *narrativas musicais* podem se iniciar como música e irradiar para outros aspectos tão importantes quanto a música em suas formações, ou podem ser a espinha dorsal da trajetória de uma vida.

A música – que pode ser apreciada, lida ou executada (narrativa performática) – com essas intenções torna-se um elemento catalisador de experiências, de momentos, e pode facilitar a organização da narrativa em seu entorno. Além desse processo individual, como qualquer outra narrativa, ecoa em uma construção coletiva, pois:

> […] ao expressar os sentimentos coletivos através de uma linguagem poética e metafórica, faz parte da história e da cultura de um povo. Só que, por ser de natureza poética e metafórica, a narrativa musical traz em seu bojo também uma significação não apenas de ordem racional, mas também de ordem afetiva […] estamos afirmando que a informação tem inscrito em si um percentual de afetividade e subjetividade, o

> que confere a ela um caráter subjetivo e afetivo, impedindo que tenha um caráter exclusivamente imparcial, isento e objetivo (MORIGI, 2004, p. 148).

É esse caráter subjetivo que facilitará, também, a construção de uma *narrativa entrelaçada*, já que todos os sujeitos que realizarão a narrativa musical terão um primeiro tema, para dizer o mínimo, em comum. Movimentando o imaginário, a narrativa musical reorganiza impressões e imagens do presente e modifica representações sobre o passado (MORIGI, 2004), revelando-se importante, por isso, ao contexto da pesquisa. Trazer experiências com a música que fogem, frequentemente, à pauta acadêmica é reconhecer que junto de um processo formal de educação musical há, sempre, outras maneiras de adquirir técnicas e conhecimentos musicais, práticas informais de aprendizagem musical (GREEN, 2016). Além disso, "alguns músicos populares nunca receberam nenhuma educação musical formal, mas muitos dos que tiveram acharam difícil ou impossível se relacionar com a música e com as práticas musicais envolvidas" (GREEN, 2016, n.p. - tradução minha[33]).

Em se tratando do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, pesquisas realizadas no âmbito de uma disciplina do curso com os calouros que ingressaram nos anos de 2017 e 2018 revelaram que a maioria dos alunos não só prefere música popular como, também, aprendeu música a partir de experiências *informais* e *não formais* com esta, seja tocando em bandas, em festas de família, seja em encontros religiosos, muitos desde a infância. Também, deparei-me com um cenário semelhante ao da pesquisa de Lucy Green, no qual:

> Muitos músicos criados principalmente em contextos formais envolvem-se em algumas práticas informais de aprendizagem, como se ensinar a tocar ocasionalmente uma canção popular de alguma época sem orientação. Da mesma forma, muitos músicos que aprendem em grande parte por meios informais experimentaram certa quantidade de educação formal. Alguns músicos são "bi-musicais" (McCarthy, 1997), tendo sido educados formal e informalmente. Programas de música da comunidade, como cursos de treinamento para jovens, e tradições como bandas de metal, corais gospeis ou escolas de samba estão entre essas duas atmosferas (GREEN, 2016, n.p. – tradução minha)[34].

A narrativa musical busca aproximar não apenas essas duas atmosferas, como também conscientizar os sujeitos sobre os processos formativos desencadeados desse encontro. Também,

---

[33] No original: Some popular musicians have never been offered any formal music education, but many of those who have been offered it have found it difficult or impossible to relate to the music and the musical practices involved (GREEN, 2016, n.p.).

[34]No original: Many musicians who are mainly brought up in formal settings engage in some informal learning practices, such as teaching themselves to play an occasional popular song by era and without guidance. Similarly, many musicians who have learnt largely by informal means have experienced a certain amount of formal music education. Some musicians are 'bi-musical' (McCarthy, 1997), having been brought up both formally and informally. Community music programmes such as youth employment training courses and traditions such as brass bands, gospel choirs or samba schools stand somewhere between the two spheres. (GREEN, 2016, n.p.).

visa permitir que os acadêmicos visualizem outras possibilidades de estudar, pensar e fazer música para além da universidade, destacando não só as experiências informais com a música, como atribuindo-lhes, pouco a pouco, o seu *status* formador, delineador de novas experiências. Elucidam-se, com isso, práticas de aprendizado inconscientes (GREEN, 2016), que ocorreram sem a preocupação de que um processo formativo se desenhava, e as revisitamos a partir de outras perspectivas formativas trazidas pelo contexto formal de aprendizado – nesse caso, a academia.

O fato de utilizarmos a música como disparadora e organizadora de narrativas de si não quer dizer que outros dispositivos não possam fazer parte da experiência narrativa, tais como uma narrativa visual (fotografias, por exemplo) e a própria *performance* musical. Por isso, já no primeiro contato com os possíveis participantes da pesquisa, informei sobre os diferentes recursos à disposição para auxiliá-los nesse processo, o que animou muitos dos acadêmicos a participarem da pesquisa.

A narrativa visual torna-se importante por permitir ao sujeito "retomar" determinada situação, pois o sujeito

> […] olha a fotografia 'tirada', ele 'retoma' essa situação. Ela, a biografa de novo, na atualização da relação que ele tem com ela. Esses dois períodos de biografização, o ato fotográfico e as leituras posteriores que ele provoca, conduzem a experiências de si, que são também aprendizagens de si […] (DELORY-MOMBERGER, 2016, n.p.).

Esses *recursos*, como a *performance* e a fotografia, passam a mediar uma narrativa passada no sentido de que materializam vozes da memória (SÁ, 2012), além de extrapolar os limites da própria imagem, já que "[…] *ver* uma fotografia significou/significa, sempre, contar histórias, em *narrativas* sobre a situação retratada ou sobre outra que aquela imagem lembra, ou, ainda, sobre pessoas que nela estão ou que, 'justamente' não estão, mas 'que dela lembrei porque...'". (ALVES, 2008, p. 182 – grifos da autora). Essas histórias de vida desenhadas por narrativas musicais, visuais e performáticas, permitem uma aproximação das imagens, sensações, percepções produzidas e significados atribuídos a elas:

> Conhecemos os processos de formação, visitamos as paisagens, os comportamentos, os tempos vividos através dos sentidos trazidos ao momento de falar. Falar de si, como uma intenção proposta por um pesquisador, de pesquisar em si, auxiliado por imagens fotográficas transporta-nos a outros tempos, a outros espaços e a outras práticas discursivas significativas, permitindo que se compreenda o deslocamento de sentidos, individual e coletivamente, na sociedade (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004 p. 166-167).

Assim como a fotografia, a(s) música(s) ou mesmo determinada *performance* pode(m) ter a capacidade de levar-nos a outros tempos, principalmente quando se carregam de experiências que, de alguma maneira, nos trazem de volta ao presente. Ou seja, não só se narra uma sucessão de fatos, como também se capta uma forma presente nas vidas relatadas (CÓRDOBA, 2007, p. 236 – tradução minha [35]), permitindo reconhecer "que todo o conhecimento que temos foi obtido no contexto da vida de alguém, como produto das esperanças, medos e sonhos de alguém".

Em outra direção, é importante destacar que essas provocações foram inseridas para a organização das primeiras narrativas, também a partir de algumas experiências desenvolvidas como professora do curso, espaço no qual esta pesquisa se desenvolve:

1) Nesse pouco tempo lecionando para os alunos do curso, percebi diferenças não só nas maneiras como demonstram os saberes, como, também, nas maneiras como apreendem os conhecimentos desenvolvidos na academia. Por esse motivo, tenho investigado novas maneiras de avaliar os alunos, por exemplo, e, por que não, de provocar uma narrativa. Em uma das aulas de Educação Musical II, solicitei que os alunos, em grupo, explanassem um conjunto de atividades (que, mais tarde, seriam repensadas em um plano de aula) para a turma de maneira livre: poderiam ler a atividade, utilizar recursos audiovisuais ou ministrar a atividade utilizando voluntários da turma. Foi perceptível que os acadêmicos *se apoiavam* em recursos distintos para comunicar o conteúdo da aula: uns optaram por utilizar linguagem acadêmica e, por isso, leram e/ou utilizaram recursos audiovisuais (muitas vezes, contendo fragmentos dessa leitura); outros, contavam livremente a sequência de atividades, partilhando com os colegas informalmente seus planejamentos, sem preocupação de utilizar conceitos aprendidos na aula ou vocabulário acadêmico. Outra característica, a que mais me marcou, foi o fato de alguns alunos, que já haviam apresentado dificuldades para se expressarem na frente dos demais, explicarem as atividades a partir do contato com o instrumento musical, fosse tocando ou *interpretando* uma aula com determinado aluno-voluntário.
2) Na mesma aula, outro grupo de alunos com experiência em música popular e improvisação demonstrou vasto conhecimento sobre *jazz* e sobre conhecimentos específicos à improvisação nesse estilo, apresentando possibilidades para articular conteúdos de ementas de disciplinas do curso a vocabulários e conteúdos que, muitas vezes, *escapam* do discurso de professores universitários, principalmente daqueles que

[35] No original: "que todo el conocimiento que tenemos ha sido obtenido en el contexto de la vida de alguien, como un producto de las esperanzas, los temores y los sueños de alguien" (CÓRDOBA, 2007, p. 236).

não tiveram experiências nesses estilos. Demonstrando confiança e propriedade para falar de conteúdos, muitas vezes desafiadores à maioria dos acadêmicos, foi possível perceber que a música falava mais alto e, assim, vibrava no restante da turma. No final da aula, o debate realizado com a turma concentrou-se, justamente, nessa percepção: sobre como os conceitos se tornaram mais claros e *vivos* por meio de um contexto mais próximo com o qual viviam, de fato, a música.

3) Em uma observação de uma aula de um estagiário na escola, este com experiência de *músico da noite*, foi possível identificar uma maneira diferenciada de explicar as atividades e conteúdos aos alunos: por meio da música. Enquanto tocava, utilizava vocabulário popularizado sobre a música e sentia-se à vontade para conversar com os alunos, que observavam com certo encantamento o professor dominando o instrumento. No final do semestre, o aluno registrou em seu relatório que essa prática mais *informal* de ensino o deixou seguro diante dos adolescentes, seus alunos.

Poderia continuar os relatos que representam falas e experimentações de acadêmicos que partem da música para falar sobre música. Por isso, passei a refletir sobre a possibilidade de oportunizar, também, dispositivos diferenciados para iniciar uma narrativa. Somada a essas percepções, do primeiro movimento da pesquisa já havia emergido a necessidade de *devolver* a narrativa para os sujeitos: que não fosse, especificamente, uma narrativa para a pesquisa de doutorado de uma professora do curso, mas que, de alguma maneira, ecoasse deles mesmos. Uma dinâmica capaz de provocar nos sujeitos o que professora Ana Lúcia provocou em mim, quando pediu que eu narrasse a partir de uma música que havia me marcado: a autorreflexão, um processo narrativo que serviu, também, para mim. Assim, partindo de reflexões sobre cenas como as acima narradas, solicitei que organizassem suas narrativas a partir de um ou mais dispositivos: música (obras completas, trechos, melodias, letras etc.), *performance* (vídeo de *performance* realizada ou *performance* realizada no próprio encontro em que narrativa ocorresse) e narrativas visuais (fotografia, imagens, artes visuais).

A partir do estudo sobre metodologias e conceitos próximos da biografia músico-educativa, da revisitação sobre os principais pontos de articulação entre pesquisa e formação da biografia educativa em Dominicé (2000) e Josso (2010b, 2010c), bem como por meio da fundamentação na discussão sobre as aprendizagens cotidianas (GREEN, 2016a, 2016b e outras), é possível desenhar os momentos que compõem a biografia músico-educativa e suas implicações para minha pesquisa e para o processo formativo dos sujeitos.

Em primeiro lugar, disparei e-*mails*, mensagens no Facebook (Apêndice 5) e Whatsapp, convidando os acadêmicos a participarem da pesquisa, além de divulgá-la pessoalmente em minhas disciplinas. Nesse contato inicial, expliquei brevemente o conteúdo da pesquisa, a implicação dos sujeitos na construção da biografia músico-educativa, as etapas e possíveis datas para o seu desenvolvimento e me dispus a sanar possíveis dúvidas. A partir do contato dos alunos, foi possível organizar três grupos de participantes: Grupo 1, formado por seis alunos calouros; Grupo 2, com quatro acadêmicos que ingressaram no curso nos anos de 2014, 2015 e 2016; Grupo 3, contendo quatro alunos das turmas de 2015 e 2016 (outras informações podem ser obtidas no Anexo 17). Depois, enviei e-*mails* para cada um dos grupos relembrando a primeira atividade (narrativa de si) e colocando-me à disposição para tirar possíveis dúvidas. Chamei essa comunicação que antecedeu os encontros de **Pré-Momentos**.

Convidei individualmente cada aluno que me contatou a refletir sobre sua vida, sobre sua trajetória de formação e relações com a música e solicitei que organizasse uma narrativa de si oral (com duração de trinta minutos, podendo ser totalmente oral, seguir pontos escritos ou, até, parcialmente lida), escolhendo organizá-la a partir de uma *performance* (narrativa de *performance*), de música(s) (narrativa musical) ou de fotografias, imagens, artes visuais (narrativa visual). Essas expressões serviram, conforme explanado anteriormente, como catalisadores de memórias, possibilitando inúmeros caminhos para a organização narrativa. Diferentemente do primeiro movimento da pesquisa realizado, não solicitei escrita prévia de um texto levantando possibilidades para a pesquisa sobre si, e, sim, a investigação de memórias consideradas relevantes para o seu processo formativo com a música.

Essa investigação foi provocada a partir de questionamentos como:

- Que experiências me trouxeram até o curso?
- O que me levou a escolher a música como profissão?
- Por que a docência com música?
- Que papéis e significados a música desempenhou e provocou em minha vida?
- Quais as cenas mais marcantes de minha educação musical?
- Há momentos em que minha história de vida e a formação que recebo na universidade se encontram?

Assim, individualmente, o trabalho biográfico foi iniciado nesse **Primeiro Momento**, que englobou a reflexão sobre si buscando em sua própria história de vida as memórias

consideradas relevantes para a sua formação e a organização dessas narrativas de si a partir da música, da *performance* e/ou de um dispositivo visual.

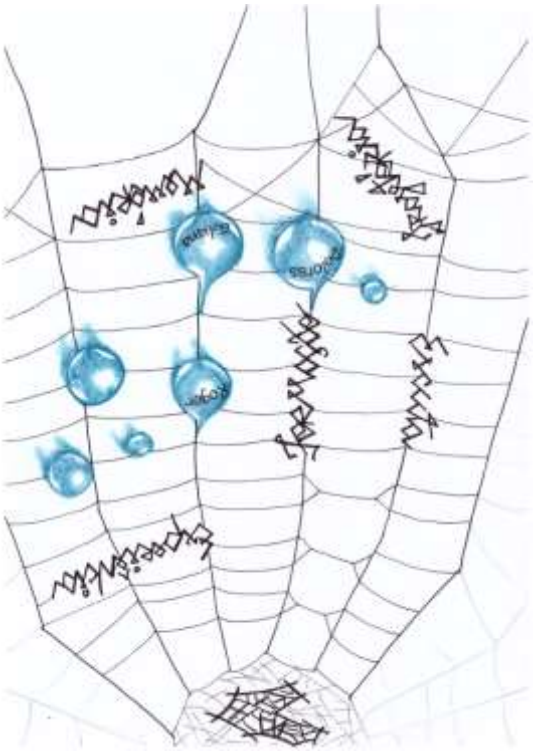
No **Segundo Momento**, os sujeitos foram reunidos em seus grupos pessoalmente pela primeira vez. Lembrei-me de algumas orientações lidas em dinâmicas formativas semelhantes à biografia músico-educativa e tentei organizar o espaço físico tornando-o receptivo e acolhedor: vela perfumada, plantas, café, lanche, almofada, papel, caneta, *post-it*, caso quisessem anotar percepções sobre as narrativas ouvidas naquele dia. Depois de entregarem o Questionário Inicial (Apêndice 3 e Anexo 15 com as informações resumidas) e de ouvirem a leitura, de sanarem suas dúvidas e de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Confidencialidade e a Carta de Cessão (Apêndices 1, 2 e 4) e de organizarmos as apresentações (sequência, duração, papel dos ouvintes), cada participante socializou oralmente sua narrativa de si, que foi gravada, e os demais a ouviram sem fazer comentários (apesar de poderem redigir comentários escritos durante cada apresentação).

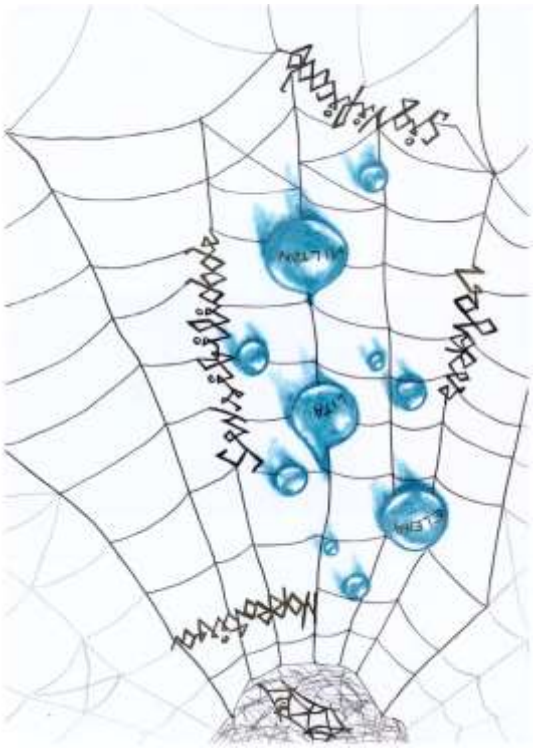
No **Terceiro Momento**, enviei aos participantes as transcrições de sua própria narrativa e das narrativas dos colegas e solicitei que lessem, buscando pontos consonantes e informações que ecoaram em suas próprias histórias de vida e que mereciam ser partilhadas com o grupo, além de poderem corrigir ou retirar fragmentos de suas narrativas. Pedi para que refletissem coletivamente, evitando focar, em um aspecto da narrativa, um indivíduo específico por exemplo, e que buscassem possíveis temáticas para construirmos, juntos, uma narrativa entrelaçada. Esta teria como característica o diálogo sobre as narrativas ouvidas no Segundo Momento, o acréscimo de novas experiências provocadas a partir da fala do outro e da investigação de relações com a música e com o ensino da música, bem como seu impacto em suas formações acadêmicas.

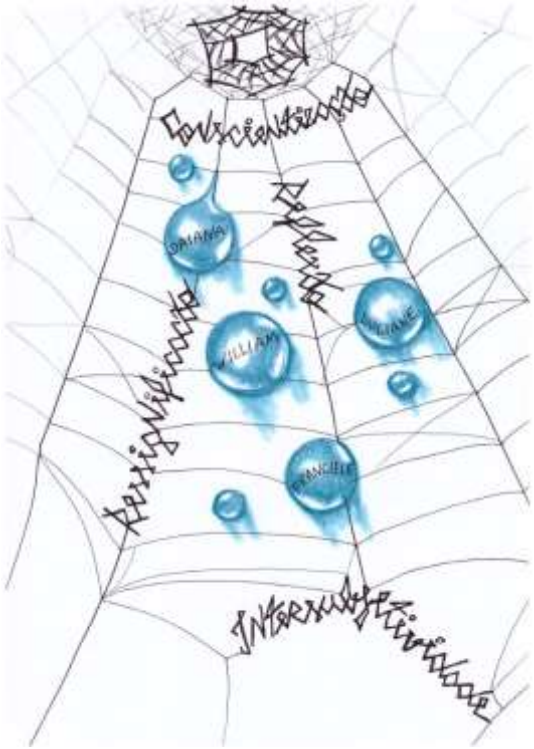
No **Quarto Momento**, os participantes foram reunidos, mais uma vez, no mesmo ambiente acolhedor para conversarem sobre as percepções refletidas no Terceiro Momento. Em uma roda de conversa, deixei, por um momento, que dialogassem livremente e, quando necessário, fui inserindo contribuições de pesquisadores sobre as temáticas levantadas. No final do encontro, elencamos temáticas que permearam a narrativa coletiva, temas considerados relevantes para a intercomunicação entre as experiências anteriores à universidade e seus processos formativos atuais. Depois, solicitei aos acadêmicos que escrevessem sua biografia músico-educativa, conceito organicamente introduzido na conversa, essa trazendo, também, aspectos despertados pela participação na pesquisa: como se deu o processo de olhar para si, bem como de construção de uma narrativa, de ouvir os demais participantes, de narrar diante do grupo, o momento de debate e, também, as percepções sobre si e sobre suas formações, caso

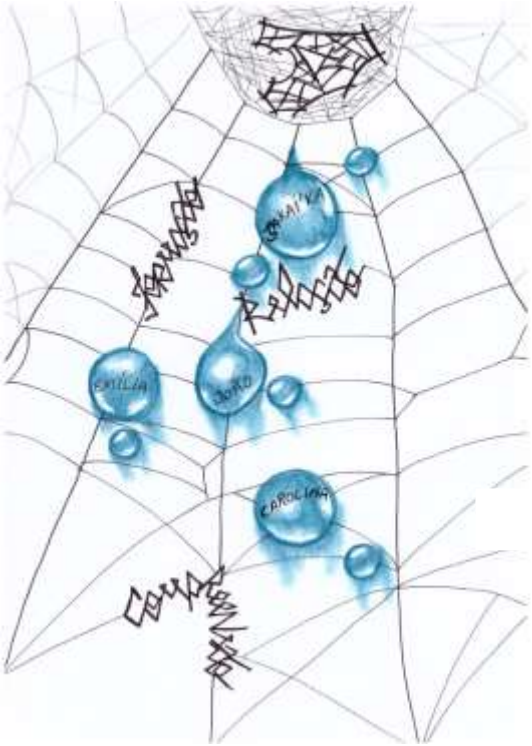
houvessem, desencadeadas pela participação na pesquisa. Próxima da *fase de balanço dos formadores e dos participantes* de Abrahão (2011), esse último momento também visou à realização de uma "'balanço' pessoal do trabalho em realização, das aprendizagens havidas, incluindo as perspectivas de prolongamento da reflexão até então empreendida" (p. 170). A conversa foi gravada e, depois, transcrita, e as biografia músico-educativas foram recolhidas.

BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM MEIO À TEIA DA VIDA









8 CONTATO INICIAL E ENCONTROS

Após a divulgação da pesquisa pessoalmente, via *e-mail* e redes sociais (Facebook e WhatsApp), dezesseis acadêmicos manifestaram interesse em participar da investigação. Uma das turmas mais interessadas foi a de calouros (2018.2), talvez porque com essa turma pude construir uma relação mais próxima ainda do que com as outras: além de ter sido a professora da primeira aula que tiveram no curso, nós nos encontramos, pelo menos, duas vezes na semana e, em muitos desses momentos, pude falar sobre a minha pesquisa e sobre o processo de desenvolvimento de minha tese, o que pode justificar o maior interesse em participar da pesquisa. Também, a disciplina ministrada para essa turma tem se apresentado como um desafio para a maioria, tanto pela quantidade de leituras, como pelas novidades apresentadas.

Somada a essas questões, tenho buscado exercitar alguns conhecimentos adquiridos no decorrer da pesquisa em cada encontro, o que tem resultado em alunos mais receptivos, comunicativos, autônomos e críticos em minhas aulas. Por exemplo, nas primeiras semanas de aula, solicitei a escrita de narrativas de si, que, depois, foram organizadas em gráficos e dialogadas com a turma (alguns participantes da pesquisa destacaram a atividade como importante para reflexão sobre suas formações); em outro momento, os alunos foram desafiados a planejar uma pequena aula para um segmento escolar de preferência a partir dos referenciais que lhes fossem mais próximos. Dessa maneira, a turma relatou não só compreender, ainda que inicialmente, o que é um professor de música no âmbito escolar, como também verificou a diversidade de práticas educativo-musicais proposta por cada grupo, que incluiu desde a música indígena até a experiência de músicos de banda e a dança – o que possibilitou que se conhecessem melhor e que se sentissem mais à vontade para debater nas aulas, de acordo com os próprios acadêmicos.

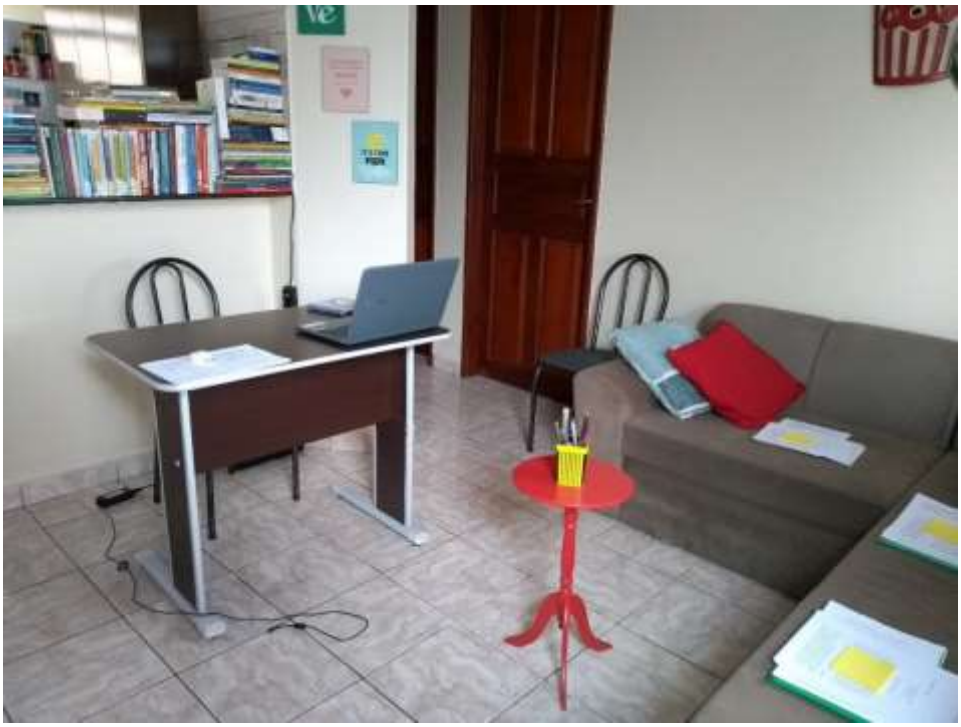
Os dezesseis acadêmicos foram organizados em três grupos: um composto por seis participantes, todos calouros; o segundo com cinco alunos, que já estão, pelo menos, na metade do curso (um dos integrantes não pôde participar na data combinada); e o terceiro, contendo cinco alunos, igualmente na metade da graduação (um dos integrantes não pôde participar na data combinada). Além de atentar para o semestre de ingresso dos alunos, agrupei-os de acordo com as inter-relações percebidas entre os integrantes, visando criar uma atmosfera de confiança entre eles. Os dois encontros presenciais com cada grupo foram organizados de acordo com a disponibilidade de seus integrantes, cujas datas podem ser observadas no quadro abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Cronograma de encontros e duração

Grupo	Encontro	Data	Participantes	Duração Prevista	Duração Total
1	1	22/09	6	2 horas	2 horas e 30 minutos
2	1	22/09	4	2 horas	3 horas
3	1	29/09	4	2 horas	4 horas e 30 minutos
1	2	06/10	6	2 horas	2 horas e 30 minutos
2	2	06/10	4	2 horas	2 horas
3	2	12/10	4	2 horas	3 horas

Os encontros ocorreram em minha casa, o que deixou os alunos visivelmente à vontade. Havia café, sucos e bolos para recebê-los. Almofadas e livros faziam parte do ambiente e a presença de meu animal de estimação trouxe um ar caseiro para recepcioná-los (Figuras 4 e 5). Sem pressa, lanchamos, conversamos, refrescamo-nos do calor. Pouco a pouco, expliquei a pesquisa, complementando os áudios que havia enviado durante as semanas pelo WhatsApp. Canetas coloridas, lápis, borracha, *post-its*, caixa de som, computador e gravador estavam espalhados pela sala ao lado dos documentos necessários para a realização da pesquisa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Confidencialidade, Carta de Cessão e Questionário Inicial).

Figura 4 – Organização da sala para recepcionar os participantes



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 5 – Recepção

Fonte: arquivo pessoal.

Durante uma narrativa, os participantes do terceiro grupo comentaram sobre como se sentem no ambiente universitário:

Sem estar naquela correria... (Sakai'ka[36] – referindo-se à realização da pesquisa em minha casa).

Carolina: É um ambiente mais de cobrança... (Carolina – falando sobre o Bloco de Música na UFRR).

Quando a gente se frustra com alguma coisa na universidade, tu já lembra o local, parece que quando tu chega lá parece que traz... aquele ranço (Emília).

Após ouvir os comentários sobre o ambiente universitário, não pude deixar de refletir sobre as possíveis causas para tamanha estranheza. Perguntava-me quais *sentidos* estariam sendo construídos no *lugar universitário* (CUNHA, 2008), que ações ali seriam marcadas, que esperanças... que (im)possibilidades? Afinal, um *lugar* não só delineia a nossa história como também nele deixamos um pouco do que somos, do que vivemos. De fato, parte desses sonhos, esperanças e frustrações foi narrada já no primeiro encontro; alguns, carregados de lágrimas, de nós na garganta.

O quanto o *lugar universidade* tem de cada um? Paredes, cadeiras, lâmpadas, todo e qualquer móvel e material... padronizado. Não há plantas, nem cores. Em um estado com 70%

[36] Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos para preservar suas identidades.

de seu território demarcado por indígenas, seu primeiro curso de música possui instrumentos musicais que, em sua maioria, não fazem parte da música que em grande parte do estado se ouve. Nesse sentido, entendo que a universidade, ou melhor, o Bloco de Música pode estar ocupando, ainda, apenas a dimensão de espaço, se considerarmos que:

> A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar [...] Quando se diz "esse é o lugar de", extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço; porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar (CUNHA, 2008, p. 184).

Por outro lado, questionei-me se esses comentários não seriam fruto de experiências pouco refletidas e conscientes nesse *espaço*. Afinal, momentos de realizações, alegrias e conquistas no âmbito acadêmico frequentemente remetiam ao *lugar* universitário. Professores que marcaram trajetórias, experiências com pesquisas que permitiram um *olhar para si*, para o passado de alguns acadêmicos. *Lugar* em que identidades afloraram, transmutaram, dialogaram... memórias positivas e negativas coexistindo em um mesmo *espaço/lugar*. Assim, no segundo encontro, busquei dialogar, também, sobre os *sentidos* atribuídos ao ambiente universitário.

Depois do primeiro encontro presencial, transcrevi as narrativas de si gravadas e enviei aos participantes. Reli o referencial teórico da pesquisa e utilizei-os como lente de leitura das transcrições, o que me fez identificar pontos consonantes e dissonantes entre as narrativas que mereciam ser debatidos no segundo encontro presencial, além de questionamentos que visavam à reflexão sobre as inter-relações entre experiências pessoais e experiências acadêmico-formativas. Também, foi possível perceber grandes semelhanças entre as narrativas dos diferentes grupos; por isso, o roteiro de animação dos três grupos possui provocações comuns, conforme observado no Anexo 14; porém, algumas provocações foram inseridas no decorrer da conversa e, por isso, não estão no roteiro.

O segundo encontro presencial foi tão agradável quanto o primeiro: os alunos já estavam mais à vontade, pediram café, sentaram-se para comer, conversaram sobre assuntos rotineiros, brincaram entre si. Expliquei que essa etapa da pesquisa seria tão desafiadora para mim quanto seria para eles e discuti brevemente conceitos caros para a tese, como *experiência*, *formação*, *biografia educativa* e *biografia músico-educativa*. Apesar de perceber já no primeiro encontro que eles estavam participando da pesquisa sem preocupações em agradar-me, achei importante ressaltar que não deveriam conversar esperando atender a pesquisa, e sim, pensar naquele

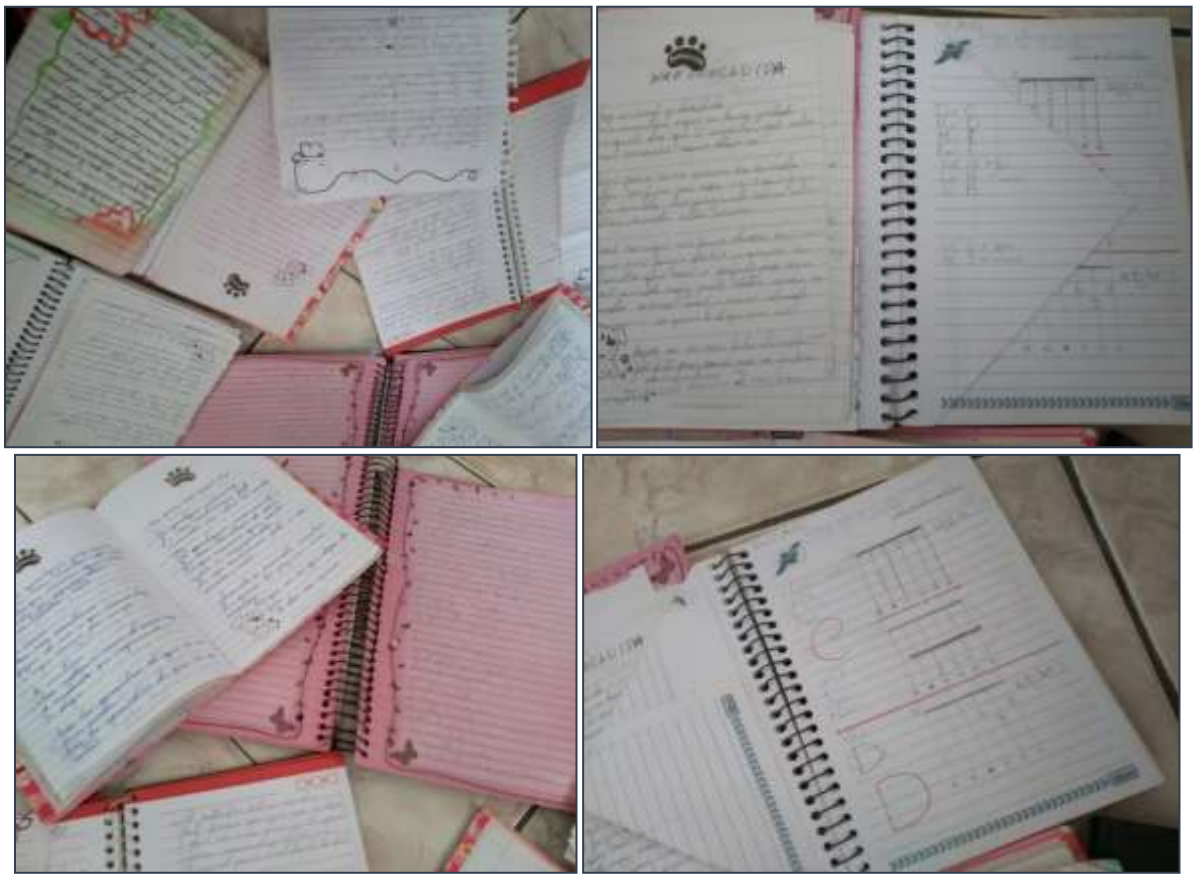
espaço como uma oportunidade para debater temáticas importantes para suas formações. E assim fizeram.

Grupo 1

O grupo, composto por calouros, contou com seis participantes: Dolores (42 anos), Roger (31 anos), Juliana (30 anos), Milton (23 anos), Lita (21 anos) e Elena (18 anos), três naturais de Boa Vista (RR), um de Recife (Pernambuco), outro de Manaus (Amazonas) e uma integrante de Belém (Pará). Cinco dos seis participantes relataram uma história de vida com a música enraizada em experiências religiosas. Otimistas, falaram sobre o Curso de Licenciatura em Música com alegria, mesmo quando relataram dificuldades, e, frequentemente, narravam sonhos, expectativas e planejavam o futuro.

No primeiro encontro presencial, as narrativas musicais foram diversificadas: Dolores preparou um compilado de músicas que marcaram sua trajetória na música ao longo dos anos e organizou a sua narrativa de si a partir dele; Roger narrou brevemente sua história com o aprendizado musical, alegando que, se fosse "parar para contar tudo", faltaria tempo; Juliana narrou sua história segurando um livro de hinos nos braços e, no final de sua narrativa musical, que destacava a importância do conteúdo de letras de músicas, principalmente, gospel, trouxe para o grupo apreciar hinos e músicas populares com letras que considerava *edificantes*. Milton perguntou-me se poderia participar do encontro *fardado*, preocupado. Chegou no primeiro encontro de farda e violão embaixo do braço. Relatou uma história de vida que se relacionava diretamente com a canção *Bola de Meia, Bola de Gude* (Milton Nascimento) e, no final de sua narrativa, cantou e tocou a canção. Lita foi a primeira a narrar. Contava a sua narrativa e, a cada episódio, compartilhava uma música representando-o. Elena, a mais jovem e alegre do grupo, encantava-se com a narrativa dos colegas. A sua própria partiu de episódios que marcaram sua formação musical, compartilhando com os demais participantes os seus cadernos de composição (Figura 6).

Figura 6 – Cadernos de composição da participante Elena



Fonte: arquivo pessoal.

Grupo 2

O segundo grupo contou com a participação de quatro acadêmicos: duas ingressaram no curso no segundo semestre de 2016 – Daiana (58 anos) e Luciane (52 anos), uma ingressou em 2015 – Franciele (29 anos), e um em 2014 – William (24 anos). Desses, apenas Daiana não nasceu em Roraima. Semelhante ao primeiro grupo, três dos quatro participantes narraram uma história de vida com a música enraizada em experiências religiosas. Tendo em vista que as três mulheres participantes eram próximas e se conheciam há anos, era comum que uma se sensibilizasse ao ouvir a outra, inclusive, emocionando-se com as narrativas ouvidas.

Nesse grupo, a organização das narrativas de si foi mais homogênea: Daiana preparou uma narrativa escrita e a leu, comentando-a em alguns momentos. Luciane e Franciele, igualmente, escreveram cada uma a sua narrativa comentando-a quando necessário. William, o último a narrar, organizou a sua fala durante a escuta das narrativas das colegas e foi bastante breve, compartilhando um vídeo seu tocando em uma banda durante a adolescência no final do primeiro dia. Depois do término do encontro, Daiana emprestou-me fotografias de sua vida

musical (Coral ao lado da participante Luciane) e profissional (turmas nas quais atuou como professora) para que eu fotografasse (Figuras 7 e 8). Na semana após o encontro, William enviou-me um quadrinho que, segundo ele, representava a relação musical que tinha com o irmão (Figura 9).

Figura 7 – Daiana participando do coral da igreja

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 8 – Atividades docentes da participante Daiana

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 9 – Charge enviada pelo participante William

Fonte: arquivo pessoal.

Grupo 3

No grupo três, participaram quatro acadêmicos: Sakai'ka (53 anos), que ingressou no curso no ano 2015, João (29 anos), Carolina (23 anos) e Emília (19 anos) – os três com ingresso em 2016. João nasceu em Mauá/SP, e os outros são naturais de Boa Vista/RR. Ouvimos histórias de vida embebidas em experiências religiosas, na participação de fanfarras e na esperança de valorizar a música indígena. Narrativas que, apesar de distintas, ainda encontravam pontos que ecoavam, sobretudo, quando aproximadas das experiências acadêmico-formativas. As narrativas musicais dos quatro participantes foram oralizadas sem recurso algum, porém, é importante destacar que esse foi o grupo que mais permaneceu em minha casa discutindo questões pertinentes às suas formações. Mesmo depois do encerramento das atividades, dois dos participantes – João e Emília – contavam histórias com o curso, como se a oportunidade para elaborar uma narrativa de si tivesse despertado uma voz que por muito tempo havia sido silenciada ou que frequentemente não era ouvida.

9 DA TEIA DA VIDA PARA PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Estudar biografias músico-educativas de acadêmicos tem sua complexidade inscrita, primeiramente, no acesso às diferentes formas de discurso e apresentações da memória: por um lado, o olhar volta-se aos significados produzidos pela memória narrada em suas diferentes matizes, direções, temporalidades, contextos; por outro, a pesquisa preocupa-se em estudar, também, aqueles resultados das inter-relações promovidas pelo grupo. Em segundo lugar, observa-se um movimento interpretativo individual, particular a cada sujeito que, com seus próprios objetivos, aceitou participar da pesquisa. Aqui, o movimento produzido na biografia músico-educativa busca, também, acesso às representações e interpretações alcançadas por cada indivíduo, ainda que consciente de suas limitações (o que o sujeito deseja externalizar e o que ele escolhe guardar, além das *roupagens* escolhidas para narrar suas memórias).

Apesar da complexidade para mim apresentada como animadora e, também, pesquisadora, esse movimento tende a contribuir para a formação dos acadêmicos por constituir um espaço para a socialização de memórias-discussão-reflexão-ação que poderá se transformar em uma prática constante na futura atuação dos licenciandos. Ou seja, em se tratando da identificação de episódios cotidianos imersos de suas práticas, pode-se observar a incidência de novas experiências, quando refletidas e, também, de novos processos formativos, quando essas se apresentam configuradas em um saber-fazer. Nesse sentido, Zabalza (1994) salienta que a reflexibilidade é uma condição profissional necessária ao profissional docente, já que nessa prática é posto:

> o seu conhecimento em acção em situações concretas, e fala-se do ensino como actividade exploratória, na qual se vai conjugando, em cada situação, o desejável com o possível e o conveniente […] o ensino é, em si mesmo, um evento complexo que os professores codificam e encaram em termos de "espaços problemáticos" aos quais pretendem dar respostas práticas. Tal apresentação do ensino implica por sua vez uma concepção do professor como profissional racional (p. 65).

Ou seja, mais do que tomar consciência dos episódios inscritos na prática, o trabalho interpretativo dessas experiências demanda uma tomada de posição, um movimento temporal e contextual. Por esse motivo, o autoconhecimento, componente fundamental da docência, será desenvolvido na medida em que esses profissionais tomarem consciência de suas práticas e refletirem sobre suas (futuras) ações, docentes ou não.

A biografia músico-educativa opera justamente nessa investigação interna, tendo em vista que explora contextos, julgamentos, materializações e operações sobre as experiências

narradas. Ou seja, é objeto de estudo cada narrativa desenhada nas relações e contextualizações percebidas pelo sujeito, afinal,

> O trabalho de investigação a partir de histórias de vida ou, para dizer melhor, de histórias centradas na formação, permite medir mutações sociais e culturais em vidas singulares e colocá-las em relação com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades expressas através das histórias são frequentemente confrontadas com a falta de um entendimento que permita a criatividade em nossos contextos de mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho com as histórias de vida em particular (JOSSO, 2014, p. 736 – tradução minha[37]).

E é a articulação entre subjetividade singular e plural que se configura como um eixo articulador entre formação e pesquisa neste trabalho e que também permeará o processo de análise das biografias músico-educativas, pois, como salienta Abrahão (2011), esse encontro singular-plural pode permitir compreensões mais aprofundadas sobre processos de formação dos sujeitos, "quer da própria formação, quer dessa formação para cada um e para o contexto do social em que cada vida está inserida" (p. 170). Outro eixo formador presente na análise, e que se relaciona diretamente com o primeiro, refere-se à temporalidade narrativa, o *tríplice presente da narrativa*, disse Maria Helena Menna Barreto Abrahão no último CIPA, já que a maneira como cada história de vida – e também nossas histórias coletivas – se articula(m) a um processo de formação (ou a processos de formação) pode residir na articulação do presente ao passado e ao futuro (JOSSO, 2006).

Tanto o primeiro quanto o segundo eixo, trabalhados em um processo de compreensão e interpretação "dos relatos com olhares cruzados" (JOSSO, 2006, p. 378), revelam saberes "subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional", que "[...] desempenham um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem" (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91), definindo novas relações com o saber e com a formação que contribuirão diretamente para um processo de responsabilização e autonomia sobre os processos formativos por cada sujeito.

Segundo a referida autora, a tarefa da formação consiste em encontrar os sentidos atribuídos aos acontecimentos por trás daquilo que impede que ele se manifeste. Assim,

---

[37] No original: El trabajo de investigación a partir de relatos de vida o, para decirlo mejor, de relatos centrados en la formación, permite medir las mutaciones sociales y culturales en las vidas singulares y ponerlas en relación con la evolución de los contextos de vida profesional y social. Las subjetividades expresadas a través de los relatos frecuentemente son confrontadas con la falta de una comprensión que posibilite la creatividad en nuestros contextos de mutación. El trabajo sobre esta subjetividad singular y plural pasa a ser una de las prioridades de la formación en geral y del trabajo con los relatos de vida en particular (JOSSO, 2014, p. 736).

> A fórmula mais precisa, "tornar-se o sujeito de sua própria história", é, por essa razão, perfeitamente significativa, pois, colocando os dois termos, o de *sujeito* e o de *história*, como evidências, ela dá a entender que o objetivo da formação é restabelecer o vínculo entre duas entidades reconhecidas como separadas, dissociadas mas cuja existência como tal não é problematizada (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 93 – grifos da autora).

A biografia músico-educativa permite o restabelecimento desse vínculo pois, assim como a biografia educativa, clareia a maneira como cada um pensa a sua formação a partir do convite para fazer uma narrativa, tendo em vista que a reflexão proposta enriquece a maneira de pensar a formação (DOMINICÉ, 2012). Também, os momentos vividos no seio do grupo enriquecem a interpretação das narrativas, tanto no plano individual-coletivo, quanto no plano investigativo, pois:

> Cada grupo fornece sua parte a uma pesquisa que também se beneficia de múltiplos antecedentes e se prolonga ao sabor de todas as outras abordagens biográficas empreendidas. O pesquisador encontra-se no cruzamento desta fermentação reflexiva. Ele tem seus próprios interesses. Ele vai compartilhá-los na interlocução então vivenciada nos pontos de encontro das reuniões, dos colóquios ou da escrita em comum. A pesquisa progride sustentando-se em diversos apoios que dão justiça à singularidade dos processos contados nas narrativas biográficas (DOMINICÉ, 2012, p. 29-30).

Porém, essa fermentação reflexiva mencionada por Dominicé pode configurar-se em um verdadeiro limbo, se olharmos para as ordens de realidade apresentadas por Bertaux (2010). Segundo ele, a *realidade histórico-empírica* da trajetória de cada indivíduo e, consequentemente, dos acontecimentos desse percurso, incluem, além de suas situações objetivas, a maneira por meio da qual ele as viveu, percebeu, avaliou e agiu em determinado momento. A *realidade psíquica e semântica*, o que o sujeito sabe e pensa, "resulta da totalização subjetiva que o sujeito fez de suas experiências até então" (p. 92) e, por fim, a *realidade discursiva* da narrativa (como produto) corresponde ao que o sujeito "quis dizer do que sabe (ou acredita saber) e pensa de seu percurso naquele dia, diante daquela pessoa" (p. 92) ou grupo de pessoas.

Levando em consideração, então, essas três realidades, que se relacionam, torna-se ainda mais pertinente trilhar caminhos teóricos que se configuram em lentes de leitura e análise empírica conciliando singularidade (do objeto) e a necessidade de formalização científica, além de "responder metodologicamente à questão que ela coloca teoricamente, a saber, a da fabricação 'do mundo interior do mundo exterior', da metabolização e da apropriação pelo indivíduo dos ambientes de toda sorte que são os seus" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530-531).

Nessa direção, a definição de tais caminhos acompanhou toda a escrita da pesquisa: desde as costuras metodológicas e discussão conceitual até os estados do conhecimento realizados e encontros com os acadêmicos no primeiro movimento da pesquisa. Perguntava-me se seria possível desvencilhar-me das memórias que eu e os sujeitos já havíamos construído nesses meses de convivência; se as configurações de análise para o estudo das biografias seriam coerentes com os desafios científicos indicados pelos autores e, principalmente, se eu conseguiria pintar para o leitor a riqueza da teia tecida na pesquisa a partir do encontro entre pessoas, entre acadêmicos, professores (sempre em formação), entre os sujeitos-participantes. Por isso, os processos de análise apresentados a seguir tiveram o cuidado de não se aprisionarem na teia, e, sim, de trabalhá-la. Como uma aranha, que, após o término da estrutura da teia, se permite passear em sua obra.

A organização dos elementos que fazem parte da análise das biografias parte, assim, de duas necessidades: a de encontrar procedimentos metodológicos que permitissem uma cointerpretação junto dos sujeitos, ainda que inicial, um estudo sobre suas próprias teias da vida com foco em processos formativos; e a de estudar as biografias músico-educativas visando compreender a(s) maneira(s) por meio da(s) qual(is) as biografias músico-educativas desenvolvidas por licenciandos em música produzem sentidos para seus processos formativos na graduação. Entendo que ambas as necessidades emergem um *modelo interativo* ou *dialógico* (SOUZA, 2006) de interpretação, pois "[...] adota[m] uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador" (p. 27) e possibilita "apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação" (idem).

Dado o objetivo da investigação, busco construir uma análise para os dados empíricos capaz de analisar a reflexividade dos participantes e as tomadas de consciência sobre seus processos formativos. Assim, a análise resulta do movimento proposto pela *Espiral Retroativa do Caminho para Si* (JOSSO, 2010b) que evidenciou o *processo de formação* desencadeado pela biografia músico-educativa a partir da relação entre os três níveis do trabalho biográfico (que também ocorre com o sujeito que se propõe a participar do trabalho). No primeiro nível (Nível 1), evidencio o processo de formação tal qual os sujeitos narraram, destacando as experiências que se tornaram significativas para a compreensão sobre o que cada sujeito se tornou. Para eles, essa primeira etapa caracterizou-se como um desbravamento sobre uma história que, muitas vezes, esteve silenciada. Em minha pesquisa, essa primeira análise recaiu

sobre a narrativa musical produzida no *Segundo Momento* do processo de construção da biografia músico-educativa e caracterizou-se como uma:

> [...] análise das narrativas [que] mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo) (JOSSO, 2010b, p. 94).

Apesar de a análise, a que Josso se refere no primeiro nível da espiral, tratar principalmente de um processo por meio do qual o sujeito olha para si e busca compreender e organizar as experiências de sua história de vida para partilhar com os demais participantes da pesquisa, alguns elementos da citação acima são caros para a tese: *o que foi aprendido*, a *consciência* sobre si e sobre as relações com os outros (pessoas, espaços, situações), *qualidades e fragilidades* nos planos existencial, prático e reflexivo.

Assim, as narrativas musicais são lidas a partir das cinco categorias que marcaram a *compreensão do processo de formação* (JOSSO, 2004): *periodização e momentos cruciais*; *domínios de aprendizagem*; *conhecimentos de formação*; *dinâmicas*; *atitudes e qualidades do sujeito*:

a) Periodização e momentos cruciais: são períodos que representam uma reorientação, uma mudança de caminho, seja esse geográfico, conceitual, sociocultural, seja programada ou não. Caracteriza-se como a evidência de uma aprendizagem da ruptura, "[...] ruptura das relações afetivas, ruptura no modo de vida, ruptura nas atividades, ruptura nos contextos socioculturais" (p. 196), que pode(m) provocar transformações nos sujeitos.
b) Domínios de aprendizagem: são saberes produzidos, seja pelos sujeitos ou por terceiros, a partir de diferentes explorações (observação, leitura, etc.) que, quando exercitados/praticados, conservam-se, tornam-se formadores, integram-se a um conjunto de comportamentos, tornam-se úteis. A categoria é compreendida como uma aprendizagem na aprendizagem, no sentido de que essa se torna suporte para a aquisição de novas aprendizagens, pois, "por um lado, nos permite acelerar o processo de aprendizagem e, por outro, antecipar as condições provavelmente necessárias para se iniciar, adquirir, entreter e adaptar um saber-fazer" (p. 198).
c) Conhecimentos na formação: são os referenciais que permitem aos sujeitos perceberem e interpretarem as realidades. São os universos de conhecimento dos

quais cada um se apropriou para compreender as coisas, o ambiente, a si mesmo, para significar experiências narradas, sobretudo, a música

d) Dinâmicas: reúne as transformações percebidas no processo de formação articuladas entre si em uma temporalidade. São as "relações entre individual e coletivo, relações do sujeito com seu meio familiar e sociocultural [...] com sua sociedade e sua cultura de pertença" (p. 203).
e) Atitudes e qualidades do sujeito: considerada pela autora a mais difícil de identificar. Caracteriza-se pela identificação de maneiras "de se colocar, de agir e de reagir em situações e as soluções adotadas ou as possibilidades consideradas" (p. 204).

No segundo nível da espiral, que busca evidenciar os processos de conhecimento, os sujeitos são confrontados pela sua própria narrativa musical, tanto a partir das atividades do *Quarto Momento* da biografia músico-educativa, quanto a partir de provocações que eu, como animadora, expus ao grupo. A partir dessa exploração, é possível caminhar de narrativas de si para narrativas entrelaçadas, que foram conduzidas primeiramente por mim, depois, pelos próprios rumos das conversas emergidas do encontro.

> Esse "pôr à prova" as subjetividades junto a outros participantes, no cotidiano do processo, conduz, no momento do trabalho de interpretação das narrativas escritas, a uma leitura mais sistemática dos horizontes teóricos de que cada um se serve para se pensar, pensar o outro e as relações com o meio humano (em que está inserido esse próprio processo) e natural (JOSSO, 2010b, p. 98).

Segundo a autora, é nesse momento que a espiral fica mais evidente, pois o movimento reflexivo sobre os referenciais sobressaídos das narrativas de si, a fundamentação teórica da tese e a conversa com os demais participantes permitem "abordar as experiências relatadas e reintroduzir dimensões, por vezes esquecidas, no itinerário de vida associado ao itinerário de conhecimento" (p. 98). Por isso, a partir desse nível, analiso, principalmente, esse movimento reflexivo buscando a compreensão das relações entre experiências narradas e experiências formativas no âmbito acadêmico e evidências de conscientização sobre essas relações, tanto nas conversas transcritas de cada grupo, quanto na biografia músico-educativa escrita por cada participante no final de todo o processo.

Para que isso seja possível, inicio a leitura desses dados empíricos a partir das três modalidades de construção da experiência apresentados por Josso (2010b, p. 51), que permitem articular processo de formação e processo de conhecimento: a) "ter experiências", quando vivemos situações significativas sem provocá-las; b) "fazer experiências", as que nós provocamos e criamos intencionalmente; e c) "pensar sobre as experiências", principal

modalidade estudada na biografia músico-educativa, tendo em vista que reúne as duas primeiras em um processo reflexivo e que se inscreve em um contexto interpretativo.

Para a autora,

> as implicações dos processos de elaboração das vivências em experiências (modalidades a e b) são: o alargamento do campo de consciência, a mudança a criatividade, a autonomização, a responsabilização. Essas implicações estão, evidentemente, inscritas nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação (JOSSO, 2010b, p. 52).

Apesar de esses processos elencados pela autora se referirem, principalmente, ao terceiro nível do trabalho biográfico, o movimento em espiral permite esse transitar analítico, pois visa ao "aprofundamento progressivo no momento de uma nova apropriação o questionamento" (p. 87). A partir desse olhar multifocal que ora se volta para a transcrição das conversas, ora para a biografia músico-educativa escrita, evidenciam-se as primeiras tomadas de consciência entre os sujeitos. Ao mesmo tempo, o levantamento dos processos de aprendizagens (Nível 3) observa a evidenciação do tempo, níveis de mestria, competências genéricas transversais e posturas de aprendente percebidas no desenvolvimento da biografia músico-educativa.

É nesse último nível que interpreto as maneiras pelas quais o desenvolvimento e o estudo das biografias músico-educativas estreitaram as inter-relações entre experiências pessoais e experiências acadêmico-formativas. Por exigir, acima de tudo, tempo e amadurecimento para se desenrolar, essa é a única fase de análise empírica em que os sujeitos não participam do processo de estudo de suas produções. Diretamente ligado aos outros dois níveis, o Nível 3 da espiral estuda os gêneros de aprendizagem que correspondem aos três gêneros de conhecimento, segundo Josso (2010b), a saber, as *aprendizagens e conhecimentos existenciais*; as *aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos*; e *as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos*.

> A observação dos processos de aprendizagem por meio das narrativas evidencia a extrema variabilidade do tempo necessário, das condições psicossomáticas requeridas, dos recursos que estão em jogo e, finalmente, dos tipos de resistência ou problemas encontrados (JOSSO, 2010b, p. 105).

Todos os gêneros são analisados a partir de uma tripla temporalidade, já mencionada, emergida das biografias: de um tempo-espaço pintado em suas histórias de vida relacionado ao presente, sobretudo às suas formações acadêmicas e, em alguns casos, ao futuro, quando

configuram sonhos, expectativas e visões sobre ser-professor e ser-músico (profissional), por exemplo.

A partir desses dois últimos níveis, verificam-se as posturas de aprendentes conscientizadas pelos sujeitos, ou seja, abre-se a possibilidade de autonomização do processo formativo que pode delinear um novo paradigma de aprendizagem (JOSSO, 2010b) e, assim, de formação. Também, busca-se identificar as tomadas de consciência quanto aos gêneros de aprendizagem e conhecimento e os elementos que se mobilizam para a efetuação de uma aprendizagem, sejam eles afetivos, motivacionais ou cognitivos, além das competências genéricas transversais. Estas articulam atenção consciente, avaliação, comunicação, criatividade e habilidades e são decisivas para as tomadas de consciência de si como aprendente (JOSSO, 2010b). Convém apresentar a que se referem cada um dos três gêneros de conhecimento (e aprendizagem) segundo Josso (2004):

a) Conhecimentos existenciais: são desenhados em contextos voltados à compreensão de si, segundo a questão "o que é que eu mobilizei de mim mesmo para realizar tal atividade?" (JOSSO, 2004, p. 271). Evidenciam registros de compreensão e competências genéricas transversais de cada indivíduo (JOSSO, 2010b).
b) Conhecimentos pragmáticos e técnicos: segundo a autora, é o campo dos processos e dos procedimentos. São elaborados a partir da experimentação de uma teoria com processos e procedimentos, dependentes do contexto tecnológico e cultural. Assim, questiona-se: "É útil, necessário, indispensável conformar-se com? Levar em conta x? É a dialética do antigo e do novo, da interioridade e da exterioridade que permeiam esse questionamento" (JOSSO, 2004, p. 274). Esse gênero integra, segundo a autora, duas possíveis fases, uma de integração de processos e procedimentos de acordo com as experiências e uma fase de questionamento "sobre a utilidade de sua manutenção e de sua renovação" (p. 275).
c) Conhecimentos explicativos e compreensivos: são elaborados em contextos de experiências percebidas em nossa vida cotidiana, quanto em "atividades educativas, espirituais e culturais socialmente organizadas e que propõem um processo de aprendizagem sob a forma de um método, de uma disciplina, de um treinamento" (p. 281). Referem-se a todos os domínios de atividades perceptíveis.

> Esses conhecimentos são uma trama em nossas vidas, trama mais ou menos sensível às tensões que provocam tomadas de consciência que, por definição, ameaçam uma coesão ou uma convicção. Como são especulativos, esses conhecimentos são mais resistentes às transformações, evoluem lentamente, às vezes mesmo ameaçando a sobrevivência imediata da pessoa. (p. 282).

Resumidamente, as diferentes fases que compuseram a análise de dados podem ser observadas no quadro abaixo:

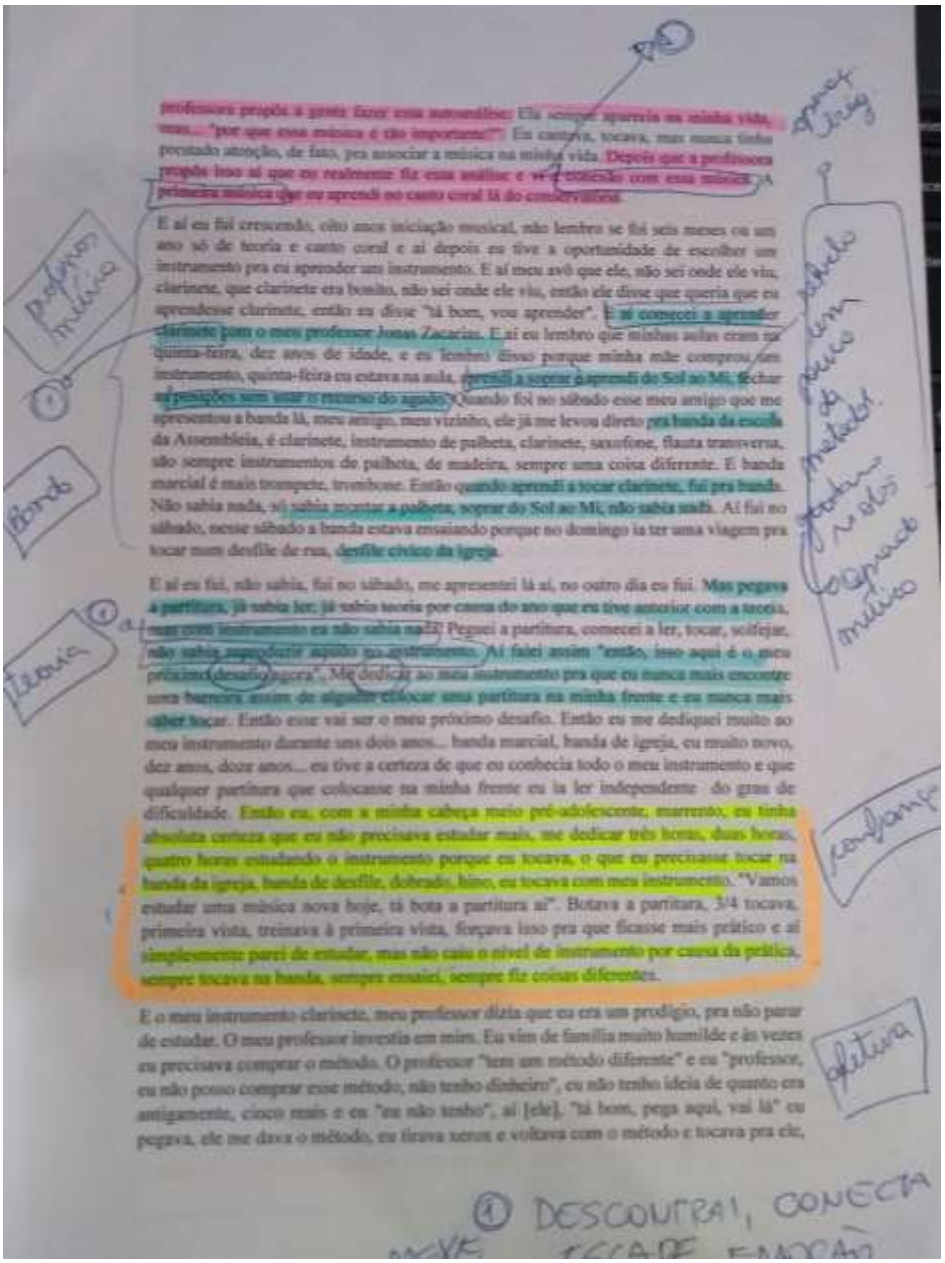
Quadro 2 – Análise dos dados segundo Espiral Retroativa do Caminho para Si

Nível da Espiral	Categorias	Interpretação	Dados	Objetivos da Análise
Nível 1	Periodização e momentos cruciais. Domínios de aprendizagem. Conhecimentos de formação. Dinâmicas. Atitudes e qualidades do sujeito.	Cointerpretação	Narrativas Musicais	Conhecer as experiências que se tornaram significativas para a compreensão sobre o que cada sujeito se tornou
Nível 2	Ter experiências. Fazer experiências. Pensar sobre as experiências.	Cointerpretação	Narrativas Musicais Narrativas entrelaçadas Biografias músico-educativas (escrita)	Evidenciar processos de conhecimento e aprendizagem e as relações entre experiências pessoais e experiências acadêmico-formativas
Nível 3	Aprendizagens e conhecimentos existenciais. Aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos. Aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos.	Pesquisadora		

9.1 DE NARRATIVAS DE SI PARA O ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO

A primeira fase da análise caracteriza-se como um processo complexo e enredado. Se, por um lado, as categorias de análise que integram o primeiro nível da Espiral em Josso (2004) se constituem como um dos fios condutores, por outro, as temáticas emergidas e os processos narrativos produzem outras ligações que amplificam o sentido da construção analítica. Buscando obter uma visão ampla sobre as narrativas musicais, primeiro produto da biografia músico-educativa, ao ler as narrativas musicais transcritas, na tentativa de evidenciar as marcas de compreensão do processo de formação, grifei trechos com cores que representavam cada uma das marcas: rosa para *periodizações e momentos cruciais*; azul para *domínios de aprendizagem*; amarelo para *conhecimentos na formação*; verde para *dinâmicas*; e laranja para *atitudes e qualidades do sujeito.* Depois, destaquei palavras e frases que permitiram entender a construção narrativa de cada sujeito, a partir de uma temporalidade, de expressões recorrentes, como eles se posicionavam como narradores (confiantes, pró-ativos, postura passiva etc.), as palavras que remetiam aos significados que a música teve em suas trajetórias e, também, as temáticas emergidas (Figura 10). Em seguida, organizei os dados em um quadro (Figuras 11 e 12) separando fragmentos narrativos por temáticas, processos narrativos e marcas de compreensão do processo de formação. Por fim, procurei inter-relações entre os dados organizados e verifiquei as discussões mais pertinentes para analisar as narrativas.

Figura 10 – Destaques nos textos transcritos, 1º nível e análise



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 11 – Quadro 1º nível e análise

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 12 – Quadro 1º nível e análise

Fonte: arquivo pessoal.

Como uma teia, os fios, apesar de delicados, apresentaram-se resistentes (não inflexíveis), em alguns casos, como as representações da igreja e da religiosidade nas narrativas de uns e as memórias produzidas pelo convívio familiar de outros. São elos que costumam atravessar a vida dos sujeitos e sustentar *domínios de aprendizagens*, gerar *conhecimentos na formação* e delinear *dinâmicas*. Como uma teia, configurou-se em padrões simétricos em alguns casos e assimétricos em outros. No primeiro, as narrativas apresentaram padrões de

comportamento, *atitudes e qualidades* do sujeito e entendimentos de mundo que pareceram acompanhar as experiências narradas e ecoar no decorrer da narrativa; no segundo, as *periodizações e momentos cruciais* oportunizaram novas ligações, outras interpretações que não revelaram alterar o padrão simétrico emergido, pelo menos de acordo com a primeira fase de análise, mas modificaram o seu desenho a partir de então, abrindo-se para novas direções e produzindo, por exemplo, outras conexões.

Também, o trabalho cointerpretativo, representado na teia como refúgio e mutação, teve uma finalidade fundamental para a sustentação de minha tese: amparou narrativas, significou experiências, ressoou na vida dos demais participantes, clareou expectativas, pintou sonhos, edificou histórias com a música, das quais sobressaem algumas características que cada um traz como refúgio e, também, possibilidade de mudança, necessidade do novo. Assim, cada sujeito, além de reverberar a sua história em uma teia produzida na alteridade, mostrou, também, redesenhá-la em novos padrões nem sempre simétricos, seja de acordo com os seus desejos, seja com as novas aprendizagens adquiridas no âmbito acadêmico.

Diante dessa complexidade e visando desenhar a teia que representa a tese, os dados dos três grupos foram apresentados e estudados, a seguir, a partir de uma análise sobre as temáticas emergidas das narrativas entrelaçadas às marcas de compreensão do processo de formação (JOSSO, 2004). Com isso, busco manter-me o mais próxima possível da maneira como os elementos das narrativas foram enunciados, dos lugares de fala de cada um, das relações tecidas entre individual-coletivo, dos projetos revelados em cada história e das características individuais transparecidas pelas narrativas. Por último, serão apresentados e estudados elementos sobressaídos da construção e condução narrativa os quais chamei de *processos narrativos*, objetivando compreender, ainda que inicialmente, as maneiras pelas quais o desenvolvimento de biografias músico-educativas (considerando que a narrativa musical faz parte de sua construção) produz sentidos para o processo de construção profissional/docente.

Os primeiros fios de seda a partir dos quais os participantes construíram suas narrativas foram diferentes; três deles permitiram o entrelaçamento diacrônico de histórias de vida e, também, de narrativas musicais dos diferentes participantes; por isso, são apresentados e estudados articulados às marcas de compreensão dos processos de formação. Em primeiro lugar, apresento as narrativas que se entrelaçaram em experiências musicais contextualizadas na igreja; em segundo, experiências musicais percebidas em espaços de formação constituirão a pauta da discussão. Por último, as experiências pessoais com a docência (professores, pedagogias, prática docente) são o enfoque analítico.

9.1.1 Orar, cantar, tocar e aprender: memórias na igreja

As memórias com a igreja (termo utilizado por todos os narradores que falaram sobre experiências religiosas) foram ponto de partida para a construção de algumas narrativas, como as de Milton – Grupo 1 e de Sakai'ka – Grupo 3. Em outro movimento, foram capazes de edificar a construção das narrativas, conforme verifiquei nos registros de Juliana, Dolores e Lita (Grupo 1), de Franciele, Daiana e Luciane (Grupo 2) e de Carolina (Grupo 3). Palavras como *significado*, *mudança*, *conexão* e *obra* adiantavam algumas interpretações posteriores sobre as narrativas, conforme foi observado no estudo sobre a biografia músico-educativa de Juliana, por exemplo:

> *A música em si, a letra, ela já consegue fazer uma mudança muito grande na vida de uma pessoa quando ela consegue analisar a música. E aí, quando ela vem para a obra [...], você está perdido, em algum mundo, se acha e aí vai trilhando os caminhos que ela determinou (Juliana, Grupo 1, p. 1).*

Esse trecho foi extraído de sua narrativa musical oral, no primeiro encontro presencial que tive com o Grupo 1. Considerada eixo estruturante de toda a construção de sua biografia músico-educativa, a igreja evangélica foi lugar de fala, de interpretações, de descobertas e de sonhos, conforme observaremos no decorrer deste capítulo. Ainda quando não caracterizadas como espinha dorsal de uma narrativa, as experiências com a igreja durante a infância e contextualizadas no seio familiar deram início a muitas narrativas musicais, conforme observado nas primeiras linhas ou primeiros parágrafos de algumas narrativas:

Vim [...] de família cristã, meus pais, desde sempre, na igreja (DOLORES, Grupo 1, p. 1).

> *Nasci dentro da igreja. Igreja Evangélica Assembleia de Deus [...] Os pais forçam as crianças a aprender música pra tocar na banda da igreja [...] É uma coisa fantástica e uma influência absurda dentro da igreja (MILTON, Grupo 1, p. 1).*

Eu nasci dentro de um lar cristão, família evangélica [...], por herança, acabei indo pra essa igreja (LITA, Grupo 1, p. 1).

> *Aos onze anos de idade, a igreja que a minha família frequentava estava sem músicos, então, um casal de músicos [...] de uma igreja bem distante se dispuseram a formar uma turma com as crianças da igreja. Me vi obrigada pelos meus pais a estudar a música (FRANCIELE, Grupo 2, p. 1).*

[...] esse contato musical ainda quando criança, comecei a participar de uma igreja evangélica [...] eu comecei a cantar e a participar de grupos vocais e coral (LUCIANE, Grupo 2, p. 1).

> *A minha vivência musical começou na igreja e, basicamente, tem sido isso (CAROLINA, Grupo 3, p. 1).*

Relações entre música e religiosidade têm sido pauta de alguns estudos em Educação Musical inaugurados, no âmbito das pesquisas (auto)biográficas, pela constatação discutida por Torres (2003) em sua tese de doutorado. Ao analisar como um grupo de alunas de um curso de Graduação em Pedagogia se narravam e escreviam sobre suas memórias em *autobiografias musicais*, a autora questionou sobre as lembranças da música e os entrelaçamentos com as práticas religiosas, surpreendendo-se "com a multiplicidade de lembranças musicais imbricadas com as práticas religiosas" (p. 117). Quando questionadas, as alunas lembraram-se de melodias, de letras e de experiências musicais ocorridas nesse contexto revelando, também, valores e princípios religiosos construídos pela família nesse ambiente.

No primeiro encontro, muitas das músicas trazidas pelos participantes para compartilhar com os demais colegas foram gospel. Em suas narrativas, é possível identificar algumas representações dessas músicas em suas vidas, como o *poder transformador*, o *impacto* da música na vida das pessoas para Juliana, Lita e Franciele:

> *[...] cantei essa música no trabalho no dia dos pais [...] falei pra eles não observarem a questão da voz, mas a letra, porque pra mim o peso maior é na mensagem da música (Juliana, Grupo 1, p. 5).*

[...] é uma letra maravilhosa, mesmo que você não seja cristão, quando ouve essa música, você se sente tocar de alguma forma porque através da música é onde as pessoas contam histórias (LITA, Grupo 1, p. 4)

.

> *O outro hino [...] possui uma letra muito bonita que foi a letra que me deu muita força, principalmente nesse período difícil que eu passei na federal (FRANCIELE, Grupo 2, p. 3).*

As letras das músicas, segundo os excertos acima, relacionam-se diretamente com os significados que a música assume em suas formações musicais. Assim, projetos de vida são desenhados a partir desse entendimento de música que se inicia na experiência religiosa. Interpretada como uma *periodização e momento crucial* na vida de Juliana, a oportunidade de reger um coral na igreja não só contribuiu para que procurasse a formação acadêmica em música, como também desencadeou uma *dinâmica*, no sentido de ser tecida na relação entre si e a comunidade evangélica, e uma *atitude e qualidade* de compromisso, responsabilidade com a igreja da qual faz parte:

> *[...] quando a gente está à frente desses trabalhos na igreja você começa a ter a oportunidade de ampliar não só ali voltado pra igreja, mas algo tipo um projeto social, de algo que você possa preparar as pessoas (JULIANA, Grupo 1, p. 2).*

Aí quando eu vou [na igreja]: "Juliana, a gente tá aguardando" – eles pensam que é pra já, que é pra hoje. "A gente tá aguardando os projetos" – que eu falei que eu ia

pegar alguns e preparar, ensinar com aquilo que eu aprender pra eu repassar pra frente. Aí eles já estão me cobrando [...] Meu Deus, não posso desistir, tenho eu continuar porque tem gente que já tá esperando uns projetos aí que eu tenho em mente (JULIANA, Grupo 1, p. 3).

Nessa construção de sentido, a dimensão subjetiva não está dissociada de sua dimensão objetiva, pois o sujeito se relaciona com ambas as dimensões "que se entrecruzam, que se afirmam, que se formam uma na outra, que se negam, onde suas ações são sentidas, significadas" (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 109). Assim, do significado da música como transformação, mudança, afeto, nasceu o desejo de retribuição, uma primeira faísca pela docência, o *querer repassar*, *querer que outros sintam* o que o sujeito sentiu pela e na música, um compromisso com o lugar que a fez entender a música na vida.

Ainda na construção de representações da música na vida dos sujeitos, constatei que a música no âmbito religioso evidencia *conhecimentos na formação*, significados da música para si e referenciais para interpretar conhecimentos, conforme observado nas narrativas de Juliana, Dolores e Milton:

> *[...] comecei a observar as letras dos hinos que eu escolhia [para cantar para uma senhora da igreja que estava passando por problemas pessoais]. Aí comecei a ver que é como eu falei, a letra tem esse poder, a música em si. E aí eu me dediquei e comecei a pensar: "não, agora o negócio é sério". A responsabilidade quando você escolhe a música não é ser tipo... é igual a ser professor. Se a professora está lá para nos ensinar, a responsabilidade é grande. Assim como também da música pra você transmitir. Hoje eu escuto outras músicas fora do hinário, mas eu me foco muito nas letras, nas mensagens que elas trazem (JULIANA, Grupo 1, p. 4).*

João Alexandre também porque ele é um exímio violonista e cantor e com ele eu aprendi o que eu sei de violão, então, foi a época que eu mais desenvolvi [...] Tudo que eu sei de bossa nova e de música brasileira foi dentro da igreja, engraçado (DOLORES, Grupo 1, p. 2).

> *Era aquela coisa da igreja, aqueles hinos da igreja e era bacana, era legal, aqueles encontros noturnos. Estudava de manhã, à noite se reunia. Então, a música se apresentou pra mim como uma coisa descontraída [...], de tocar, era como uma diversão (MILTON, Grupo 1, p. 1).*

Assim, as músicas experienciadas nesse espaço não só oportunizaram o desenvolvimento de novas habilidades como, também, de horizontes de interpretação sobre sua constituição, usos e funções na sociedade. Se tomarmos com Penna (2005) a ideia de *poética musical*, compreendemos esse processo em um contexto social e cultural, que implica:

> Modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética, etc. Assim, diferentes grupos sociais podem produzir e trabalhar com poéticas musicais distintas, que cumprem funções diferenciadas (p. 9).

Essas funções diferenciadas estabelecidas pelo entendimento de música na igreja produzem, também, oportunidades para aprender novas habilidades, pois, de acordo com Martinoff (2010, p. 68), a música como componente essencial do culto, em sua forma vocal e instrumental, se relaciona com momentos diferentes da celebração, o que traz a necessidade de congregar pessoas musicalmente habilitadas. Com isso,

> As igrejas evangélicas têm buscado manter pessoas preparadas musicalmente para liderar as atividades musicais. Algumas igrejas passaram a dar a esse líder da área de música, responsável pela condução e execução das atividades musicais eclesiásticas, o título de "ministro de música" ou "ministro de louvor", especialmente àqueles que, além da formação musical, obtiveram formação na área teológico-ministerial.

Nesse sentido, parte dos participantes da pesquisa narrou *domínios de aprendizagem* oportunizados pelo ambiente religioso, como *ser regente*, *aprender um instrumento musical*, *cantar*:

> *[...] quando retornei pra igreja [...] me incumbiram logo de ficar à frente de corais com regência de jovens e adolescentes [...] porém, quando você tá na frente ali você olha, eles te têm como uma base (JULIANA, Grupo 1, p. 2).*

Meus tios me matricularam na igreja, o pessoal dava aula de música, principalmente de bateria. Foi realmente quando tive aula, realmente fui ter aquela base técnica, fui crescendo aos poucos, fui aprendendo (LITA, Grupo 1, p. 2).

> *Minha irmã me levou pra essa igreja, onde eu comecei a cantar e a participar de grupos vocais e corais. Cada vez mais eu ia apreciando, ia gostando mais da música e aprendendo a gostar mais (LUCIANE, Grupo 2, p. 1).*

Na infância sempre foi grupo da igreja, grupo de crianças que vão cantar [...] Eu solava lá [...] (CAROLINA, Grupo 3, p. 1).

Tanto os *domínios de aprendizagens* quanto os *conhecimentos na formação* parecem presidir uma *busca de conhecimento* na qual a *busca de sentido* é, também, iniciada. Josso (2010b) explica que "a questão do sentido 'para si' dos saberes explorados pode ser desencadeadora e/ou o sentido dessa busca de conhecimento" e que parte das narrativas que emergem essa busca de sentido/conhecimento "se iniciou muito cedo com base, na maioria das vezes, em uma herança religiosa, em um compromisso familiar [...]" (p. 127). Essa busca de sentido, normalmente, não é consciente e proposital, pois não é refletida pelo sujeito que narra os episódios da vida – pelo menos nessa primeira exploração biográfica, em um compromisso consigo mesmo, com suas memórias, da maneira como elas se apresentam para o contexto narrativo.

Conforme avançam no trabalho biográfico, esses sentidos se tornam mais claros e passam a fazer parte da organização narrativa em um processo reconstrutivo de si. Isso pôde ser percebido na leitura de duas narrativas de acadêmicos que haviam realizado uma primeira narrativa de si no âmbito de uma disciplina que lhes ministro:

> *Depois que a professora propôs à gente participar desse trabalho eu parei pra fazer, de fato, uma análise assim pra entender onde foi que a música entrou na minha vida, o que, de fato, representa. Até então eu estudava música, toco, mas nunca tinha feito essa autoanálise. Quando a professora propôs isso eu parei e reconstruí a minha história musicalmente falando (MILTON, Grupo 1, p. 1).*

Mas por que eu entrei num curso de música? Nem tinha me atentado por que eu entrei num curso de música, porque eu já tinha vivência com a música, aquilo fez eu me inserir no curso de música. Eu vim perceber isso quando a professora pediu aquele trabalho (ROGER, Grupo 1, p. 2).

9.1.2 Aprendizagens cotidianas: os espaços de partilha e de conhecimentos

Trabalhando os fios da teia, as experiências musicais coletivas oportunizadas pela participação em bandas gospel no caso de Dolores (Grupo 1), bandas de música popular narradas por Roger (Grupo 1), William (Grupo 2) e Sakai'ka 1 (Grupo 3), fanfarras e bandas marciais que fizeram parte das vidas de Milton e Dolores (Grupo 1) João e Emília (Grupo 3) e a participação em corais relatada por Juliana e Lita (Grupo 1), por Luciane e Daiana (Grupo 2) e por Sakai'ka (Grupo 3) representaram não só oportunidades de aprendizado, como também delinearam sonhos e expectativas no caso de Juliana e Lita (Grupo 1), Daiana (Grupo 2) e Emília (Grupo 3).

Ainda que espaços institucionalizados (conservatório ou escola de música) tenham feito parte dos fios de teia de algumas narrativas, como as de Milton e Lita (Grupo 1), de Franciele, Luciane e Daiana (Grupo 2) e de João (Grupo 3), foram as experiências de aprendizagem musical cotidianas somadas que pareceram refletir mais fortemente nas histórias de vida dos sujeitos. As bandas, apresentações e relações musicais entre colegas no âmbito escolar, por exemplo, foram espaços de trocas e de experimentações para alguns participantes da pesquisa (Milton, Roger e Elena – Grupo 1, William – Grupo 2, Emília – Grupo 3). Também, o autodidatismo permeado pelo aprendizado musical a partir da exploração de revistas de música ou *sites* da internet (Lita – Grupo 1), da observação de outras pessoas tocando/cantando (Elena – Grupo 1) e do *tirar música de ouvido* (Dolores – Grupo 1, Carolina – Grupo 3) foi um processo de aprendizagem narrado pelos participantes.

Essas experiências atravessadas por processos de ensino-aprendizagem mais ou menos organizados, conscientes ou não, acontecem em uma perspectiva cotidiana de relações, convivências e explorações. Tais experiências, muitas marginalizadas pela formação acadêmica, podem ser lidas nas cinco marcas do processo de formação, tamanha a sua dimensão formadora na vida dos sujeitos. Além disso,

> A compreensão da importância dos significados musicais construídos a partir das relações entre o sujeito e sua interação com o mundo tem contribuído para um olhar mais amplo da educação musical. As músicas que o sujeito produz e consome no cotidiano são vivenciadas de acordo com sua posição em determinada rede de posições sociais [...]. (RECK, 2017, p. 51).

Compreender esses significados musicais e suas implicações para a formação dos sujeitos demanda analisá-los segundo "[...] os processos de construção simbólica e as regras implícitas e explícitas no mundo da vida cotidiana privilegiando as relações intersubjetivas" (SOUZA, 2013, p. 4). Assim, as narrativas musicais tornaram-se dispositivos privilegiados de acesso aos universos de compreensão e representação de cada narrador, oportunizando que eles próprios compreendessem intercomunicações entre cotidiano e formação.

Domínios de aprendizagem como *tocar música de ouvido, dinâmicas de estudo, tocar em bandas, tocar um instrumento musical, aprender um novo idioma, compor* e *cantar* foram identificados nas narrativas a seguir:

> *[...] o professor pediu pra eu tocar uma partitura [...] Mas como eu era muito esperta, eu falava que não sabia, ele tocava a música e eu com o ouvido repetia, mas não lia nada do que estava escrito lá, já querendo burlar as coisas (DOLORES, Grupo 1, p. 1).*

Depois daí fui aprendendo violão com os amigos. Sempre conhecia alguém que tocava, na escola via alguém que tocava e ia pra perto da pessoa. Aí fui pegando dicas com o pessoal, me emprestando livrinho, tudo mais. Nunca parei de estudar como a maioria de vocês que aprendeu na igreja ou conservatório. Fui aprendendo com os amigos (ROGER Grupo 1, p. 1).

> *Sou compositora há uns oito anos. Eu comecei a compor música, primeiramente eu ia pra casa da minha vizinha (ELENA, Grupo 1, p. 1).*

O que me motivou a aprender inglês foi a música, sabe? Não só inglês, vocês sabem que sou metida a querer falar alemão, puxar um mandarim, coreano ali, latim... só que uma coisa que mais fiquei surpresa é que eu não sabia inglês naquela época e eu cantei a música e fui reparar: gente, o inglês estava muito certo. Você escuta... eu aprendi uma música em francês assim (ELENA, Grupo 1, p. 1).

> *[...] por conta própria comecei a procurar na internet músicas com notas que eu já sabia e queria aumentar a minha técnica (LITA, Grupo 1, p. 2).*

[...] nunca deixei de treinar, de dedicar, sempre tinha, quando tinha tempo, eu tocava, sempre pegava o meu violão, ou ia pra igreja e pedia pro menino pra tocar na bateria, ou, simplesmente, pedia pra tocar o teclado (LITA, Grupo 1, p. 3).

> *[...] nunca fiz aula de canto ou alguém aí pra ficar me guiando pra cantar. Foi mais por ouvir, de tanto ouvir e fazer, por imitação que eu fui fazendo (CAROLINA, Grupo 3, p. 5).*

Segundo Green (2016a), a técnica de aprendizagem por meio da imitação, tirar música de ouvido, é uma das técnicas mais usadas pelos músicos populares. Ouvir e imitar requer elevada atenção e percepção auditiva, descontruindo a ideia de que esses aprendizados que ocorrem de forma espontânea – o *aprender sem querer* – seria menos legítimo que os conhecimentos desenvolvidos em espaços institucionalizados. Assim como na pesquisa da autora, as atividades em grupo mostraram-se importantes para os sujeitos, dentro dos quais se aprendem técnicas, repertório e outras habilidades que atravessam contextos ditos informais, não formais e formais (GREEN, 2016a, 2016b). Em outra publicação, a autora destaca características aprendidas nesse contexto que são caras, também, para os espaços institucionalizados de ensino:

> A oportunidade de imitar a música de que se gosta, tocar de ouvido, trabalhar como músico e como compositor com amigos que pensam da mesma maneira e ainda por cima ser divertido, deve certamente ser um objetivo prioritário para que um maior número de alunos beneficie de uma educação musical liberal, que torne a música na escola não apenas acessível, mas apetecível e recompensadora. Identidade, amizade e prazer andam a par com a motivação, mas também estão ligadas a certas formas de aprendizagem: copiar músicos reconhecidos, tentar criar música dentro das sonoridades familiares, embora distinta das mesmas, trabalhar com colegas da mesma idade sem a presença de adultos. Além disso, parece que *aprender música popular abre vias para apreciar outros tipos de música, incluindo o repertório clássico*. Talvez mais significativos sejam os muitos aspectos da aprendizagem prática dos músicos populares, as atitudes e valores que eles denotam nos processos de aprendizagem – especialmente o desenvolvimento da cooperação, a tolerância, a responsabilidade, a autoestima, a alegria, o amor, a paixão pela música e o apreço que demonstram por uma grande variedade de estilos musicais – que parece serem semelhantes aos primeiros defendidos pela educação formal e que são já defendidos por muitos professores (GREEN, 2000, p. 78-79 – grifos meus).

A narrativa musical de Dolores representa, em várias passagens, as percepções de Lucy Green. Quando a acadêmica ingressou em uma banda gospel, narrou experiências que extrapolavam o espaço da igreja, pois, segundo Dolores, teve a oportunidade de "beber de outras fontes", aproximar-se do *rock* – que não fazia parte do repertório religioso. Esses fragmentos de cenas que são recorrentes em sua narrativa foram interpretados como *periodizações e momentos cruciais*, pois não só ampliaram os seus conhecimentos musicais, como, também, abriram portas para que conhecesse, por meio do *rock*, a música *clássica*:

> *Eu tive uma banda [...] Aí foi a fase que eu bebi de outras fontes, fora da igreja. Metallica, Dream Theater [reproduz músicas das bandas] que era o que a gente tocava, e eu evoluí demais, evoluí mesmo na guitarra, porque eu trabalhei [reproduz uma música de Yngwie Malmsteen]. Adorava [Yingwie Malmsteen] porque misturava música clássica que eu amo, amo muito música clássica, com guitarra que é uma coisa que eu gosto [...] (DOLORES, Grupo 1, p. 2).*

Como Dolores, Lita e Milton também viveram *periodizações e momentos cruciais* a partir de uma experiência cotidiana com a música: a primeira quando, assistindo a um filme, se encantou por um novo estilo musical – *clássica*; o segundo no encontro com um amigo que já estudava música na igreja para ensinar-lhe flauta doce:

> *[...] um filme [...] que tinha uma bendita música que tocava [...] foi onde também me fez ter o interesse por música clássica, que era "Claire de Lune" de Claude Debussy [toca a música]. Nunca tinha muito foco pra música clássica, sempre achava que só queria tocar música dentro de igreja, música... nunca tinha um gênero perfeito, sempre me considerei bem eclética, sempre gostava de rock, gostava de RAP, gostava de música popular, dentre outras coisas. Mas foi a partir desse filme que eu comecei a gostar de música clássica. Meio que interessante porque a gente acha que apesar, é vergonhoso, um filme que é besta, mas a música que toca lá, meio que te toca. Então foi uma das músicas que me tocou e eu comecei a pesquisar sobre música clássica, comecei a procurar filmes que tinham músicas clássicas... "Fantasia" e "Fantasia 2000" da Disney, onde contém inúmeras, tanto artes visuais, tem as músicas clássicas sendo tocadas. Sempre continuei, escutar esse tipo de música foi abrindo mais, pra mim, musicalmente, algo bom. Não ser preconceituosa até esse ponto "ah, não toco música clássica porque é música de velho", não, eu gosto porque a sonoridade me toca (LITA, Grupo 1, p. 3).*

> *Aí ele ensinou a gente a tocar um hino na flauta, todo mundo. A gente comprou, todo mundo comprou aquela flautinha lá meio desafinada e a gente tocou. E eu pensei: "caramba, é isso que eu quero". Tinha oito anos de idade. Aí minha mãe percebeu que eu me interessei por aquilo, correu atrás pra eu estudar numa escola de música no Conservatório Pernambucano de Música lá [...] aí eu comecei a estudar música. (MILTON, Grupo 1, p. 1).*

Uma exploração cotidiana entre amigos abriu uma nova perspectiva na vida de Milton, que, a partir daí, participou de bandas marciais vinculadas à igreja e ao município, participou de conservatório e, mais tarde, ingressou em um outro curso de música (anterior à UFRR). Isso é explicado por Lucy Green no trecho a seguir:

> [...] muitos músicos que aprenderam em grande parte por meios informais experimentaram uma certa quantidade de educação musical formal. Alguns músicos são "bi-musicais" (McCarthy, 1997), tendo sido criados formal e informalmente. Programas de música para a comunidade, como cursos de treinamento para jovens, e tradições como bandas de metal, corais gospel ou escolas de samba estão entre as duas esferas. (GREEN, 2016a, n.p. – tradução minha[38]).

[38] [...] many musicians who have learnt largely by informal means have experienced a certain amount of formal music education. Some musicians are 'bi-musical' (McCarthy 1997), haveing been brought up both formally and informally. Community music programmes such as youth employment training courses and traditions such as brass bands, gospel choirs or samba schools stand somewhere between the two spheres (GREEN, 2016a, n.p.).

Em outro contexto, o aprendizado a partir de grupos de música resultou em *domínios de aprendizagem* segundo as narrativas de João e Emília – ambos músicos de bandas marciais ou fanfarras:

> *Comecei na música com 6 anos de idade numa banda marcial [...] foi o meu primeiro contato com música [...]. O meu desenvolvimento musical foi lá [...] dentro dessa banda, a gente desenvolvia grupos de amigos que tocavam em carnaval, tocavam em casamento, então tive outras vivências musicais a partir dessas amizades que eu fiz na banda [...] me proporcionou [...] o aprendizado musical inicial até o primeiro contato profissional em educação musical (JOÃO, Grupo 3, p. 1-2).*

Aí o instrumento que tinha era cornetão [...] chegou dois bombardinos, olhei e disse "é meu" [...] Chegou o coronel X [...] Ele via que a gente podia ser algo além, a mais do que só aquilo, a decoreba [...] a gente começou a ter aula de teoria [...], ele fazia apostila, ensinava, ajudava [...] A gente começou a estudar muita teoria aí eu fui gostando. Nosso repertório começou a mudar, já tinha estante, já tinha partitura, então a gente já conseguia ler, as músicas foram melhorando, foi ficando mais complexo (EMÍLIA, Grupo 3, p. 2).

Nos casos acima, a aprendizagem musical resulta de uma prática coletiva, permeada por trocas entre amigos, entre colegas, parceiros na música. Aliás, a música, nas histórias de vida de todos os sujeitos, sempre esteve embebida de práticas coletivas, seja ouvir em conjunto, rezar, tocar, comemorar. Nessa direção, nenhum dos participantes de minha pesquisa separou os significados inerentes da música, aqueles relacionados aos materiais e à organização dos sons, de seus significados delineados, que trazem conotações extramusicais – "suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras", conotações que são convenções coletivas, mas também individuais, como "associações de uma canção específica a um momento memorável" (GREEN, 2012, p. 63).

Na verdade, nessa primeira parte da biografia músico-educativa, todas as músicas anteviam momentos rememorados, experiências interpessoais. Nesses espaços intersubjetivos, os sujeitos viram-se imbricados na música como expressão, representação, memória, mais do que formalismos, elementos técnicos, conforme observado nos trechos a seguir:

> *[...] gosto de algumas internacionais da Kelly Jobe que ela é evangélica também. Ela canta umas músicas com **mensagens de bem** [...]. (JULIANA, Grupo 1, p. 6).*

*[...] usava muito Nirvana pra me **libertar** (DOLORES, p. 3).*

> *A música pra mim é um **escape**, descarregar as coisas [...] Proporcionar às outras pessoas esse contato, se descarregarem na música, esse é o que me levou à graduação, que me leva à graduação pra eu conseguir me formar pra proporcionar a outras pessoas conhecerem a música [...] fui criado na igreja, mas onde for, que tiver música, tô lá, porque eu gosto de me **envolver**, cantar, dançar, tocar (MILTON, Grupo 1, p. 6).*

*A música tem o poder de **aproximar** as pessoas [...] meu sonho sempre foi ter colegas, uma turma ligada à música [...] (ELENA, p. 3).*

> *Imagina pra alguém, uma criança [...] aprender através da música coisas de como ele [pai] age, como ele gosta. Essa música sempre marcou o nosso primeiro encontro. Essa música que **marcou** eu conhecendo ele (LITA, Grupo 1, p. 4).*

*A primeira [música] [...] vem falar sobre Deus te chamando para o trabalho. Então, eu sempre ouvia ele me **chamando** para trabalhar [na música] (FRANCIELE, Grupo 2, p. 2).*

> *A música [...] tem um **poder** muito grande de **mudar**, de **moldar** as pessoas. De dar uma direção, uma melhoria na vida espiritual, na vida física também, na saúde (LUCIANE, Grupo 2, p. 4).*

*Cantar, cantar, cantar, meu desejo sempre foi esse. Não para me apresentar para uma plateia, mas somente pelo **prazer** de cantar [...] (DAIANA, Grupo 2, p. 5).*

> *Existia um **sentimento** forte por música e isso me levou a escolher o curso [...] (WILLIAM, Grupo 2, p. 1).*

*A partir dos anos de 83 [...] comecei, também, a ouvir outros tipos de música, que eu me **identifico** bastante até hoje que é a música de protesto (SAKAI'KA, Grupo 3, p. 1).*

Talvez o fato de a música significar tantas coisas diferentes torna ainda mais delicada a relação entre professores e alunos no âmbito universitário. Há uma ligação entre sujeitos e música para além do interesse técnico-instrumental-vocal-pedagógico. Nessa perspectiva, Green (2012, p. 63) explica que há uma experiência "de celebração musical quando há uma inclinação positiva a ambos significados", inerentes e delineados, quando os sujeitos compreendem, em algum grau, a sintaxe musical e, não menos importante, quando as delineações correspondem a assuntos com os quais os sujeitos se sentem bem.

Para alguns autores, as aprendizagens fora da escola são consideradas não formais e/ou informais. Tal perspectiva estabelece uma dicotomia entre aquilo que é aprendido na escola e aquilo que é aprendido fora dela. No entanto, autores como Souza (2008, 2013) tomam essa questão como aprendizagens cotidianas. No dia a dia, pode-se aprender dentro e fora da escola. Memórias de antigos professores não estão numa relação dicotômica com memórias de aprendizados na igreja, por exemplo. Antes, são dois ambientes nos quais os sujeitos da pesquisa aprenderam. Essa não dicotomia tende a relacionar os dados de forma orgânica, ou dentro da teia, conforme metáfora incorporada, evitando a rotulação das narrativas, mas buscando compreender, por um lado, as múltiplas vivências que se tornam experiências para os sujeitos e, por outro, as tomadas de consciência que são viabilizadas pela proposta de pesquisa. Assim, a seguir, destaco os aprendizados com professores.

9.1.3 Sobre professores e mestres: memórias da docência

As memórias com a docência também constituíram um fio de teia transversal. Em algumas narrativas musicais, lembranças de aprendizagem musical, seja aprendendo a tocar um instrumento, participando de um coral na infância, adolescência ou fase adulta, seja mesmo experimentando a docência, foram frequentes, como em Juliana, Milton e Lita (Grupo 1), Franciele, Luciane e Daiana (Grupo 2), Sakai'ka, João e Emília (Grupo 3). Em outra direção, memórias com familiares professores também compuseram alguns trechos narrativos em Dolores (Grupo 1) e William (Grupo 3). Também, possivelmente, dada a característica da biografia músico-educativa, que inter-relaciona memórias e formação acadêmica, as experiências ocorridas no âmbito acadêmico configuraram uma memória recente, mas que produz marcas significativas nos sujeitos, como lido nas narrativas de Franciele, Luciane, Daiana e William (Grupo 2), Sakai'ka, João, Emília e Carolina (Grupo 3).

Debrucei-me sobre os escritos de Miguel Arroyo (2012, 2013) e Georges Gusdorf (2003) para enredar a teia entre experiências acadêmicas marcadas pelo encontro com professores e os significados destas para as suas formações. Em primeiro lugar, "as figuras dos professores(as) aparecem para além de uma docência neutra. Não dá para separar a imagem docente da imagem humana"; "o professor não fala como um livro, é uma presença concreta [...] fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro* da, *com* e *para* classe" (GUSDORF, 2003, p. 38-39 – grifos do autor). Por isso, era comum que as narrativas trouxessem características – atitudes e qualidades – desses professores: *rígido, amoroso, paciente, solícito, acolhedor, indelicado*.

As memórias pintam palavras, episódios e encontros, uns positivos, outros, não. Essas memórias se mostraram tão importantes para os sujeitos, que, em muitas narrativas, as histórias vieram carregadas de lágrimas, o que, em alguns casos, provocou choro em colegas que se viam na narrativa do outro. Arroyo (2012) continua que não dá para separar:

> Os saberes aprendidos dos valores, dos comportamentos, das condutas e dos hábitos, da ética, da autoestima, do orgulho, ou da humilhação, do estímulo e do preconceito [...] Os alunos nos veem como gente. Eles se veem como gente, entram na relação docente como totalidades humanas [...] A docência forma ou deforma (p. 242).

Nesse sentido, especialmente em um curso de formação de professores de música, a docência é aprendida no contato e na relação durante a formação acadêmica. Como afeto, produz impressão, comove, toca. Somada à memória, mexe com emoções, porque "evocar

lembranças é mexer com emoções", afinal, "retemos na memória o que foi associado à emoção" (ARROYO, 2012, p. 240). Emília (Grupo 3) relatou, emocionada, uma situação ocorrida na UFRR. Durante uma avaliação, sentiu-se abandonada, porque "ele [professor] não tava pra mim ali naquela aula" (EMÍLIA, p. 4). Porém, foi a atitude de um outro professor – o qual, vendo-a chorar, a acolheu – que, segundo a participante, a formou:

> *Saí de lá e pensei muito. Acho que vendo aquele ato, foi algo que me influenciou muito assim pra decidir o que eu queria pra mim (EMÍLIA, Grupo 2, p. 5).*

Para essa aluna, que sempre quis ser professora, a cena (que por questões éticas não será apresentada em sua totalidade) configurou-se em uma *periodização e momento crucial* para sua formação. Em vários trechos de sua narrativa, Emília fala da academia como um espaço de formação e crescimento. As experiências narradas com professores e disciplinas ecoam em suas características pessoais, em *dinâmicas*, *atitudes e valores*, pois, segundo Gusdorf (2003), o ensino é:

> uma relação humana, cujo sentido varia com a idade e com a personalidade dos que estão envolvidos no processo. Essa relação tem um valor em si e por si mesma, e é educativa, independentemente da atividade especializada que lhe serve de pretexto e de matéria para a sua institucionalização. Os verdadeiros mestres de um homem nem sempre são seus professores, mas aqueles de quem recebeu, nos acasos da vida, o exemplo e a lição (p. 49).

Interpretada como uma *dinâmica* em seu processo de formação, as experiências no âmbito de disciplinas pedagógicas, como Educação Musical, e o encontro com professores que refletiam seus propósitos em buscar o curso, também se desenham em sua trajetória como *atitudes e qualidades*, pois caracterizam posicionamentos, modos de (re)agir, a busca pelas experiências que a auxiliam no que ela pensa ser:

> *Aí a gente [ela e o professor] sorriu e eu vi no curso alguém que, pelo menos um pouco, tinha algo que acontecia na minha vida. A partir daí, parece que o professor A me colocou debaixo do braço [...] então, acho que sempre tem aqueles professores que a gente vai levar pra vida (EMÍLIA, Grupo 3, p. 3).*

[...] a gente teve Educação Musical pela primeira vez com a professora B [...] achei o meu lugar no mundo. Parece que eu já não era mais a esquisita, eu já não era uma burra, já não era o que eu me sentia no curso [...] Comecei a me espelhar em professores que chegaram, como a C, a B, porque vocês tinham algo que não era como os outros professores, somente o que os outros professores tinham, que era aquilo e isso acabou (EMÍLIA, Grupo 3, p. 5).

> *[...] acho que a minha formação ela tem muito do professor hoje no curso de música e que eu tô crescendo junto do curso, junto dos docentes que vêm junto comigo que eu tenho convivência e que eu acho que isso vai fazer muita diferença na minha vida porque tô amadurecendo com o curso, tô amadurecendo a minha vida dentro da academia (EMÍLIA, Grupo 3, p. 6).*

As *atitudes e qualidades* que nascem do reflexo do professor em si e de si no professor parecem representar uma relação mestre-discípulo no entendimento de Gusdorf (2003), pois como o professor "ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se é digno de seu trabalho, espera de cada um uma resposta particular [...]" (p. 70). Para o autor, qualquer um pode ser mestre, não apenas o professor, fato que pôde ser observado nas narrativas de William, por exemplo, quando narra a importância do contato e apoio de uma colega para que se descobrisse professor.

Essas experiências aprendidas de seus *mestres* também se tornam *conhecimentos na formação*, no sentido de se configurarem em referenciais para interpretar outros episódios vividos na academia, posteriormente:

> *[...] não o culpo [professor D] porque eu não sei como foi essa formação dele, que hoje em dia já entendo que é algo que a pessoa desenvolve [...] depois de Educação Musical, depois de C, depois de B, depois de A [...] já não tenho vergonha alguma de dizer "gente, ouço música de vaquejada", porque é o que veio da minha família, é o que eu sempre ouvi, é algo meu [...] (EMÍLIA, Grupo 3, p. 6).*

Em outro momento da narrativa, Emília fala sobre a sua aversão ao violão, reflexo direto de uma não identificação com a pedagogia de seu primeiro professor de música que, no contexto desta pesquisa, é interpretada como uma *dinâmica*, uma transformação percebida no processo de formação que se deu em uma temporalidade:

> *Três meses de aula de violão eu aprendi duas notas. Na época não entendia o porquê e aí comecei a criar certo ranço do instrumento [...] Hoje, depois que eu entrei na academia, penso que foi o professor, hoje eu entendo que o problema não era eu, o problema era quem tava ensinando. Mas na época eu não entendia (EMÍLIA, Grupo 3, p. 1).*

A construção de uma *dinâmica* em um processo de formação foi percebida, também, em um trecho da narrativa de Luciane. Nele, outras experiências pareceram agir como *mestres* do ofício docente, como a própria necessidade de tornar-se professora na igreja, carente de formação musical. Toda a sua história de vida na música e na docência foi delineada a partir dessa necessidade, que acaba se transformando, com o passar do tempo, em uma *atitude e qualidade* para a sua formação:

> *No meu primeiro dia de aula [...] Ele [professor] deu um tempo, acho que foi 20-25 minutos pra você ficar diante do teclado e tentar tocar o trecho musical que ele deu. O que eu fiz? A moça que ficou comigo, do meu lado, ela não sabia nem colocar a mão no teclado [...] eu, com esses meus sentimentos de ensinar o pouco que eu sei,*

> *passei, gastei os meus 20 minutos ensinando ela a tocar aquele trecho [...] (LUCIANE, Grupo 2, p. 4-5).*

Ensinar um pouquinho do que eu sei. E o que me deixa mais feliz é o resultado, ver o resultado que realmente eu consegui ensinar alguém, mesmo que seja um pouquinho [...] Eu busco o aprendizado com outros colegas, mas também gosto de ensinar aqueles que estão precisando, que estão precisando aprender algo que eu já sei (LUCIANE, Grupo 2, p. 5).

A análise permitiu perceber que é na universidade que grande parte das *atitudes e qualidades* dos sujeitos participantes da pesquisa se tornou mais evidente, mais uma vez, devido aos próprios procedimentos da biografia músico-educativa, que promove essa reflexão:

> *A academia tá sendo algo muito intenso pra mim, talvez até mais do que pras outras pessoas, porque eu tô amadurecendo dentro da academia. Eu entrei com 16 anos, hoje só tenho 19 e parece que tô virando adulta junto da academia. Eu tô me formando, tá acontecendo tudo junto e uma coisa só. Vem responsabilidade, vem outras coisas e tudo vem junto (EMÍLIA, Grupo 3, p. 5).*

[...] prefiro surpreender do que decepcionar, entendeu? Do que me colocar lá em cima [...] e às vezes a expectativa da pessoa fica lá em cima... eu prefiro não ficar me rebaixando, mas falar "eu tento cantar, tô aprendendo ainda, não tô num nível profissional, mas eu tô seguindo" (CAROLINA, Grupo 3, p. 2).

> *Eu quero estar aqui, nunca tive dúvida. Entrei no curso e pode ficar o perrengue, mas eu não quero sair. É isso que eu quero pra minha vida, mas bate aquela dúvida e você olha, parece que todo mundo tem aquela cara de confiante, de saber o que tá fazendo e você fica assim: "vou sair daqui sem saber nada, eu não sei nada" (CAROLINA, Grupo 3, p. 3).*

Eu notei, tô começando a notar que isso é um problema, além de me subestimar, superestimar os outros, que eles estão num nível inalcançável e que eu sou incapaz de chegar lá (CAROLINA, Grupo 3, p. 4).

> *Nunca cheguei pra me arriscar, vai, vou tentar, porque eu confesso que sou meio medrosa, acho que isso é uma das coisas que eu me arrependo muito que na adolescência eu fui muito trancada [...] (CAROLINA, Grupo 3, p. 5).*

Muitas vezes tentei desistir, chorei. Mas enxuguei as lágrimas e fui em frente. Desculpa [chorando], canto no coral da UFRR, meu orgulho e minha paixão. Cantar, cantar, meu desejo sempre foi esse [...] quero e vou me formar, quero trabalhar com pessoas idosas, crianças com necessidades especiais e em igreja. Estou feliz por essa oportunidade de estar cursando música (DAIANA, Grupo 2, p. 5).

Essas características tendem a condicionar algumas escolhas na universidade, interpretações, julgamentos, pois a formação é feita de buscas na qual o indivíduo, "de mestre em mestre, segundo um movimento de aproximação", vai experimentando entre tentativas e erros do conhecimento de si (GUSDORF, 2003, p. 206). Em direção semelhante, outra recorrência nas narrativas que se relaciona diretamente com o ambiente universitário é o aprendizado docente. Segundo Arroyo (2013), esse *aprender a ser* professor é iniciado nos primeiros contatos com professores e professoras ainda na infância. Na música, porém, as

imagens de professores de música ao longo da vida estão lado a lado com as memórias recentes de encontros com professores no contexto universitário. Esse *estágio-contágio*, valendo-me das palavras do autor, parece se intensificar a partir do momento que vemos professores *sendo* a profissão para a qual estamos nos tornando. Nenhum participante narrou memórias com professores de música no contexto escolar, apesar de esse espaço ter sido marcante por outros motivos – coletividade, convívio, trocas entre estudantes, apresentações musicais. Foram os professores de música, ou os músicos, que marcaram suas trajetórias, afinal,

> É o sentimento de tantos professores, das professoras, sobretudo. Carregamos a função que exercemos, que somos a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências (ARROYO, 2013, p. 124).

Nesse aprendizado de um verdadeiro ofício, verificam-se *periodizações e momentos cruciais*, como no caso de William (Grupo 2), que, apesar de entrar na universidade desinteressado pela docência, se descobre professor a partir de experiências no Pibid e estágio, de tentativas, de erros, de reflexão, de trocas com colegas e professores; em suas palavras: "[...] eu tinha alguém ali pra me ajudar. Isso contou muito, não me vi sozinho" (WILLIAM, Grupo 3, p. 3).

> *[...] não escolhi o curso por conta de ser licenciatura, pelo contrário, era um empecilho. De cinco irmãos, quatro são professores e eu não queria isso pra mim (WILLIAM, Grupo 3, p. 1).*

[...] o interesse pela atividade docente se deu durante o curso. Não sei dizer bem quais influências me levaram a mudar de opinião [...] Acho que certas coisas não acontecem por acaso, a mudança ocorreu, hoje em dia eu quero isso (WILLIAM, Grupo 3, p. 2).

> *A princípio, durante a minha formação, quando comecei a ter os primeiros contatos com a docência no Pibid ou no estágio, eu mais ou menos reproduzia da forma que eu aprendia. Então, era meio que tradicional [...] Com o tempo isso mudou, conforme eu fui, faltava amadurecimento de minha parte, faltava amadurecimento dos próprios, das próprias metodologias de ensinar música e conforme eu fui conhecendo isso, fui vendo que, realmente, eram práticas coerentes, e tal, como dizem, muito com a realidade. Não tem como chegar na sala de aula que não tem instrumento, que não tem estrutura, que não tem nada, que não tem aluno querendo aprender, cobrando algo tradicional (WILLIAM, Grupo 3, p. 2).*

Da última narrativa emerge, igualmente, um *domínio de aprendizagem* didática e, também, um *conhecimento na formação*, na medida em que o conhecimento se mobilizava em um contexto real de ensino, que lentamente foi sendo modificado a partir desses novos horizontes teórico-metodológicos. Porém, o sujeito coloca-se no centro da formação, trazendo

a reflexão para si, para suas tentativas e erros; é o que Gusdorf explica a partir do entendimento de que "é a personalidade inteira que aí faz seu aprendizado; sensibilidade, caráter, vontade são aí postos à prova, e a aquisição de conhecimentos surge agregada à tomada de consciência dos valores" (2003, p. 17). Como lugar onde o conhecimento é "posto à prova", a universidade apresentou-se, nas narrativas musicais, como um espaço em que os *conhecimentos* são aprendidos e mobilizados, transpostos, interpostos. Por isso, muitos participantes narraram *conhecimentos na formação* mobilizadas pelas experiências acadêmicas:

> *[...] vejo que o professor tem que ter formas de ensinar a mesma coisa, várias maneiras de ensinar, de chegar naquele objetivo de ensinar aquilo que o aluno está precisando aprender. Se ele não sabe, ele tem que buscar outras formas de ensinar, outros métodos de ensinar. Isso foi, assim, tanto eu tive dificuldade com professores assim [que não buscavam outras maneiras de ensinar a partir das particularidades dos alunos], como eu também fiquei feliz em ver muitos outros professores que eram o contrário disso. Quando eu dizia "não tô entendendo assim", ensinava[m] de outras formas, aí eu conseguia entender. Então, via dificuldades com professores que não tinham essas maneiras de ensinar, esses outros métodos, mas tem professores também que são bem didáticos (LUCIANE, Grupo 2, p. 6).*

[...] não preciso mostrar a minha identidade [indígena], meu físico já diz isso, não tem como negar [...] me senti um pouco constrangido [quando ouviu dizer que a música indígena não deveria ser trabalhada na academia]. Dentro daquilo que a gente tá vivendo, que esse estado é feito disso. O estado, querendo ou não, esse estado tem essas características da questão indígena. Todo esse espaço hoje aqui, inclusive da própria universidade, isso aqui, era indígena. (SAKAI'KA, Grupo 3, p. 6).

> *Acho que hoje eu entendo o tanto que um professor contribui pra vida de um aluno, porque eu nunca tive aula de música na escola [...] (EMÍLIA, Grupo 3, p. 5).*

[...] a questão dos professores colocarem a música tanto num patamar tão alto assim, meio que inalcançável, que tem que ser virtuose, falei sobre isso, acho na minha biografia, que quando você chega lá, parece que aquela particulazinha que você sabia, perdeu, não serve mais de nada e você fica "estou na estaca zero", ou no negativo, fui bem pra baixo mesmo (CAROLINA, Grupo 3, p. 3-4).

Da última narrativa emerge um outro sentimento recorrente em algumas narrativas, o de *não saber nada*. Parece que o ensino de música universitário, conforme a interpretação de Carolina, ainda está alicerçado em um ensino conservatorial, que busca, antes de mais nada, "valorizar e colocar em destaque os professores de instrumento enquanto artistas" (LOURO, 2008a, p. 264). Diferentemente da contextualização de Louro (2008a), o que foi possível perceber nas narrativas dos acadêmicos é um movimento que caminha do professor para o aluno. Ou seja, o aluno não procurou o professor por conta de seu potencial artístico, mas o professor permitiu-se ler pelo aluno a partir de seus conhecimentos artísticos centrados em uma linguagem musical distante da realidade da maioria dos alunos: a da música de concerto. Essa

relação acaba ficando centrada no professor, limitando ou excluindo, em alguns casos, o diálogo com os alunos. Outras narrativas fazem coro às palavras de Carolina:

> *[...] quando entrei no curso, assim, era tudo muito novo [...] nas aulas [do primeiro semestre] os professores colocavam uma questão "fale sobre si, sobre as vivências musicais" pra gente se conhecer. Eu não tinha muito o que falar, porque só tinha três anos de música [...] tinha muito aquele julgamento quanto a repertório, julgamento quanto ao que tu estuda [...] Aí ficava muito recuada [...] (EMÍLIA, Grupo 3, p. 3).*

[...] eu me sinto hoje uma pessoa totalmente novinha, uma criança na música e eu espero aprender muito mais (DOLORES, Grupo 1, p. 3).

Talvez, isso seja reflexo direto de posturas docentes (muitas vezes, inconscientes) mais conservadoras, uma reprodução à maneira como foram ensinados. Nas palavras de Gusdorf (2003, p. 51): "Detentor da verdade, distribui judiciosamente o saber que possui, até que a classe possa recitar com ele em coro: 'Eu sei, tu sabes, ele sabe, nós sabemos todos a mesma quantidade de coisas'" e da mesma maneira.

Talvez, esse *não saber nada* seja decorrência da própria construção do currículo, em que acabam prevalecendo conhecimentos de uma manifestação musical sobre as outras; ou da falta de materiais didático-pedagógicos, principalmente para as disciplinas teóricas, que orientem os professores a ensinarem música a partir dos diferentes estilos musicais. Compreender as razões para esse distanciamento aluno-professor(es) e aluno-disciplina(s) demanda uma nova pesquisa, incluindo, também, as narrativas dos professores do curso. A discussão é tão pertinente que alguns acadêmicos têm desenvolvido seus projetos de pesquisa voltados para esse debate, como o impacto de uma formação pautada na dicotomia erudito x popular na atuação de estagiários do curso e a implicação dos ensinamentos recebidos de professores com formação em um bacharelado para a atuação docente de alunos do curso.

Esse paradigma tem sido debatido nas áreas de Música e Educação Musical há, aproximadamente, quinze anos, desde que as tendências multiculturais passaram a fazer parte da discussão sobre os currículos dos cursos de música no Brasil. Historicamente, o ensino de música tem sido permeado e, muitas vezes, baseado, em modelos herdados das práticas pedagógicas desenvolvidas em conservatórios: professor como mestre do ofício (aqui, mestre refere-se à uma relação mestre-aprendiz, em que o mestre possui todo o conhecimento e o aprendiz recebe e reproduz, de preferência, tal qual o seu mestre apresentou – perspectivas diferentes da trazida por Gusdorf, por exemplo); a figura do artista como objetivo final do processo educativo; a existência de um programa fixo, normalmente pautado em conhecimentos da música de concerto europeia; o destaque à *performance*; o desenvolvimento do virtuosismo;

o caráter seletivo (transfigurada para as avaliações); a dicotomia popular x erudito; a prioridade da partitura, linguagem musical elitizada, tida como única forma de simbolizar graficamente a música, e outras (PEREIRA, 2014; 2015; SANTIAGO; IVENICKI, 2016).

Essas características, quando incorporadas pelos docentes (e pelo currículo) no Ensino Superior, reforçam:

> a hegemonia de uma instituição musical que faz esses produtos reificados serem vistos como superiores. Entra em cena a tradição seletiva, que separa a música superior de uma música de massa, profana, que são classificadas como não sendo realmente musicais. Ao ser incorporada nos agentes, esta ideologia cria disposições que orientam as práticas, as percepções e os significados musicais. Tudo isto nos leva ao conceito de habitus, a interiorização da exterioridade, a incorporação de disposições, a manutenção de práticas ideologicamente orientadas (PEREIRA, 2014, p. 94).

Naturalmente, ao reiterar as práticas de uma linguagem musical tida como superior, modelo, outras tantas manifestações musicais não ficam apenas à margem do discurso acadêmico, como são evitadas, ignoradas pela formação superior. De acordo com Santiago e Ivenicki (2017), são formas de preconceitos e discriminações que deveriam ser combatidas a partir de um ensino crítico, em que o multiculturalismo tem muito a contribuir: “uma alternativa para o enfrentamento das diversas formas de discriminação, preconceito e desigualdades, que pode corroborar para o surgimento de uma sociedade mais igual, justa, solidária e democrática” (p. 190).

Vieira (2003) discute essas tendências conservatoriais no Ensino Superior entendidas, também, em uma dinâmica de si para si, na qual “nós, professores, olhamos para nós: o que queremos, o que consideramos importante e verdadeiro e estendemos nossa identidade, nossos interesses e necessidades aos nossos alunos, como se eles fossem nossa extensão. Conformamo-os às nossas formas” (p. 78). Como estratégia para sua superação, sugere que o professor desenvolva saberes para transformar a sua prática, “saberes de natureza instrumental para a análise das práticas, sua verbalização, consciência e conhecimento; ou seja, deve ser capaz de nomear, interpretar, distanciar-se de e racionalizar os conhecimentos emergentes de suas ações” (p. 79).

Assumindo os limites desta investigação, é necessário que metodologias como as discutidas pela minha pesquisa sejam, também, delineadas para que sejam incorporadas em reuniões pedagógicas com os professores do Ensino Superior, por exemplo, em programas de formação continuada para esses docentes que, muitas vezes, reproduzem essas práticas involuntariamente, inconscientemente. Assumindo a responsabilidade de, como docente, provocar a conscientização sobre sua própria formação acadêmica, senti a necessidade de

intervir em algumas narrativas musicais. Sakai'ka, em sua primeira narrativa, relatou não ter se identificado com o curso até o quarto semestre. Porém, pouco antes, boa parte de sua narrativa estava voltada para a prática de pesquisa no contexto universitário, prática essa narrada com tamanha animação que me levou a questionar-me sobre possíveis relações dessa atividade para a sua permanência no curso; se, de fato, pode identificar-se com o curso afinal. Quando questionado sobre o que o levou a permanecer no curso, após narrar que havia pensado em trancá-lo, respondeu:

> *[...] já nas conversas com você, logo que você chegou a gente conversou bastante, por isso, não sei se você lembra... então me ajudou bastante. E também conversando um pouquinho com os outros professores também que me ajudaram bastante (SAKAI'KA, Grupo 3, p. 3).*

Seguindo a narrativa, finalmente, retomou a atividade de pesquisa, que foi importante para esse processo de identificação com a própria formação, interpretada como uma *dinâmica* em seu processo de formação, principalmente, por relacionar-se diretamente com a sua história de vida na comunidade indígena:

> *[...] consegui me encontrar e depois de algumas outras atividades que eu passei a desenvolver lá, que fui me encontrando a partir do momento que a gente começou a trabalhar a questão de eu visitando algumas comunidades indígenas [em pesquisa] [...].*

Pesquisadora: esse teu interesse pela comunidade, por pesquisar a cultura indígena foi a partir de qual semestre?

> *A partir do quinto.*

Pesquisadora: Por quê? Tem uma parte importante da tua narrativa na qual você fala em identificar-se. Por que essa parte da identificação ocorreu com esse tipo de pesquisa?

> *Eu saí com 15 anos da comunidade [indígena]. Morava na comunidade São Roger, região do Surumu, município de Pacaraima [...] Eu comecei a participar, me envolver e conhecer uma realidade que até então, não digo que não via, mas não estava muito visível pra mim [a questão dos indígenas na cidade]. A gente chama que a cidade é a Maloca Grande, a gente chama, porque são muitos indígenas, no mínimo 20 mil indígenas na cidade [...] tem final de semana que a gente se encontra pra conversar, dialogar, trocar ideias, ver danças Parixaras [...] Estão buscando esse resgate hoje porque os mais velhos sabem, mas hoje, grande parte da juventude não está muito interessada nisso [cantos da comunidade].*

Pesquisadora: e tu saiu da comunidade sabendo esses cantos?

> *Não. Minha comunidade só quem sabia eram as pessoas mais idosas, então, se eles estavam conversando, a juventude não podia chegar na roda, então "não, você não pode ficar aqui", então não aprendi ali por causa disso e hoje estou buscando aprender a língua macuxi [...] (SAKAI'KA, Grupo 3, p. 4).*

Pesquisando as canções das comunidades indígenas de Roraima, Sakai'ka reúne história de vida à formação universitária. Essa conexão, elemento-chave para significar a formação universitária e para a permanência no curso, pôde ser percebida, por meio da narrativa musical, também em outras histórias:

- Juliana (Grupo 1) ingressou no curso buscando formação docente para desenvolver um projeto (pessoal e profissional) com a comunidade evangélica responsável pela sua formação musical, espaço onde experienciou, também, suas primeiras experimentações docentes.
- Franciele e Luciane (Grupo 2), em direção semelhante, procuraram formação acadêmica para aperfeiçoar conhecimentos musicais e pedagógicos, a fim de desenvolver projetos de educação musical em sua igreja. *Atitudes e qualidades* desenvolvidas na igreja acompanham-nas durante o curso, seja na maneira de estudar, seja no relacionamento com os demais colegas, seja na leitura que fazem da didática de alguns professores.
- William (Grupo 2) entrou no curso com a intenção e desenvolver-se musicalmente, evitando qualquer contato com a docência, principalmente, devido à imagem que tinha da docência "pintada" por seus irmãos professores. Porém, em um processo de aquisição de *domínios de aprendizagens* didáticas e pedagógicas, somado ao apoio recebido de alguns colegas, verdadeiros mestres em seu caminho, foi adquirindo confiança e autonomia para seguir a *sua maneira* de ser professor. Como exploração interna de si, essa primeira *camada* observada em sua formação docente ocorreu entre tentativas, erros e acertos, entre aproximações e distanciamentos com as imagens dos professores universitários.
- Emília (Grupo 3) sempre quis ser professora, porém, ao ingressar no curso de música, sentiu-se acuada, diminuída. Sentia *não saber nada* porque o seu único contato com a formação musical havia ocorrido em fanfarras. *Tudo* que ela conhecia vinha desse ambiente que, no início da graduação, não era refletido nos conteúdos e discussões das disciplinas. O contato com um professor formado também em banda de fanfarra somado à participação em disciplinas voltadas à docência permitiu não só o encontro com a formação, como, também, a conscientização sobre os sentidos dela para si.

Josso (2016) aponta que as dialéticas desenhadas nas histórias de vida, como "autonomização, responsabilização, dependências, escolhas de orientação, demandas interiores [...], o lugar de encontros [...] ou as pessoas que influenciaram as opções, os engajamentos [...] nutrem a dinâmica interior, e tentam configurar-se em projetos de vida [...]" (n.p.). Por outro

lado, ainda que as narrativas musicais tenham possibilitado essas primeiras inter-relações entre histórias de vida e formação acadêmica a partir de projetos pessoais e profissionais, entendo que esses podem se transformar no decorrer da graduação e, talvez, durante as próximas construções narrativas que constituem a biografia músico-educativa, pois

> Um dos paradoxos das situações educativas consiste nesse ponto em que as demandas de formação, formuladas de início, não são uma garantia de que haja, de fato, formação, se se compreende formação no sentido de que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início, que se transforme, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que um projeto se forme, se construa, evolua (JOSSO, 2016, n.p.).

Essa reconstrução pôde ser observada nas narrativas de William e, talvez, possam emergir das biografias músico-educativas de outros participantes conforme refletem sobre esses processos, porque:

> A formação, do ponto de vista do sujeito, para se nomear como tal, exige de quem aprende criatividade e tempo para converter as vivências, as atividades em experiências e integrá-las significativamente à história de vida tal como ela começa a ser contada. A criatividade é indispensável uma vez que se trata de elaborar instrumentos, procedimentos e simbolizações que dão significados ao que se vive e se aprende. Quanto à conversão em experiências, das vivências e atividades que os compõem, trata-se do próprio núcleo da transformação porque dando importância e sentido às suas vivências quem aprende enceta um processo de interiorização das aprendizagens concretizadas por ele em seu percurso biográfico e em algumas de suas buscas (JOSSO, 2016, n.p.).

Assim, a continuação da análise, agora sobre todo o material empírico – narrativas musicais, narrativas entrelaçadas (conversas) e as biografias músico-educativas escritas, a partir do segundo e terceiro nível da Espiral Retroativa do Caminho para Si (JOSSO, 2004), torna-se fundamental para evidenciar possíveis conscientizações sobre esse movimento entre memória, reflexividade, projetos e formação.

Optei por estudar as autointerpretações e as operações de biografização de forma individualizada, principalmente, por ter percebido, durante a produção dos dados, que não seria possível encontrar autointerpretações parecidas o suficiente para configurarem-se como transversais.

9.1.4 Grupo 1

Juliana

Juliana fez sua narrativa com um livro de hinos sobre a mesa, iniciando a sua história com a música significada na igreja. Organizou a narrativa a partir de encontros com a

aprendizagem musical, em que a presença de outras pessoas reconhecendo suas habilidades era uma constante, como exemplificado no excerto a seguir:

> *[...] comecei a cantar aqui no karaokê [...] cantei essa música e, de repente, chegou um desenho de um anjo, uma coisa que um cara deixou porque disse ter gostado da voz [...] Meu primeiro impacto comigo cantando uma música que só ouvia [...] depois as amigas começaram a todo tempo me chamar, começou a destrinchar em relação ao canto com a música (JULIANA, narrativa musical, p. 1).*

Essa memória, inclusive, é a única ocorrida fora do âmbito religioso, fato compreendido a partir do próprio significado que Juliana atribui à música. Para ela, a música é agente de mudança, capaz de influenciar bons caminhos com sua letra, essencialmente. Esse sentido foi interpretado em sua trajetória quando, após um período fora da igreja, para esta retorna passando a trabalhar com corais. Nesse contexto, mais uma vez, percebe-se desenvolvendo habilidades (reger o coral, realizar ensaios) a partir de relações com outras pessoas, nesse caso, seus alunos.

A valorização sobre o seu trabalho na igreja fez que nascesse o desejo de nela desenvolver um projeto social com a música, com a intenção de oportunizar o aprendizado musical que ela não teve aos seus *irmãos* da igreja. Esse desejo fez que Juliana se dedicasse cada vez mais às suas atividades com o coral.

Ao passar a trabalhar na prefeitura, foi convidada a participar do coral do servidor, oportunidade a partir da qual desenvolveu aprendizagens referentes à leitura musical e instrumentação. Nesse espaço, também foi reconhecida pela sua habilidade de cantar e, por isso, convidada a ser responsável pela parte musical de todos os eventos da secretaria.

Das memórias que a conduzem para o desenvolvimento musical até chegar ao curso de música parecem emergir processos de dependência e conformização. Por outro lado, revela que, sendo a mais nova de doze filhos na família, se sentiu *obrigada* a acolher os seus irmãos mais velhos que constantemente a procuram em busca de conselhos.

No segundo encontro, discutindo os sentidos da música no ritual religioso, ela narra não entender bem o critério, as referências, para realizar críticas dentro da igreja, *ter as minhas ideias para poder defender* e que mesmo durante o período fora da igreja, as músicas evangélicas continuavam fazendo parte de sua vida:

> *Acho que é mais algo com a crença, aquilo que você crê. Se a música religiosa pra mim, é algo que posso estar agradecendo a Deus [...] Pego outras músicas pra me edificar como ser humano, que podem não ser religiosas, mas que posso estar me formando um ser humano melhor (JULIANA, narrativa entrelaçada, p. 4).*

Comparando suas narrativas, parece-me que a igreja teve uma influência positiva no seu desenvolvimento musical; por outro lado, o reconhecimento de que não conseguiu ter suas próprias ideias para defender seu ponto de vista no âmbito da igreja parece apontar para uma outra possível interpretação de suas experiências, menos positiva.

Sua primeira narrativa, porém, deixa transparecer que o desejo de desenvolver um projeto social na igreja e o reconhecimento de suas habilidades musicais por outras pessoas despertaram o interesse em ingressar no curso de Música, além de Serviço Social, que foram cursados concomitantemente.

Durante a narrativa entrelaçada, conversando sobre o curso de música, demonstrou preocupação com alguns ensinamentos acadêmicos que, no seu entendimento, seriam difíceis de *passar*, de ensinar para os futuros alunos do projeto:

> *Tenho que aprender, pegar como desafio e aprender mesmo pra conseguir repassar. A minha preocupação maior tá sendo essa (JULIANA, narrativa entrelaçada, p. 13).*

Observa-se uma relação direta e clara entre a representação da música em sua trajetória de vida com as oportunidades aproveitadas na igreja e seu desejo em oferecer projetos de música capazes de *transformar*, *impactar* a vida de jovens, principalmente, por meio da letra das músicas trabalhadas.

Um ponto a destacar de sua participação na narrativa entrelaçada foi o fato de ela só ter se manifestado em três momentos da conversa: quando todos foram provocados a dialogar sobre os sentidos da música no ritual religioso; quando questionados se o curso estaria sendo flexível para que cada um construísse o seu próprio caminho profissional; e sobre as conexões percebidas entre suas histórias de vida e a formação universitária (em que Juliana destacou a experiência do Canto Coral – *o melhor dia da semana*) – temáticas que parecem representar sua trajetória anterior ao curso.

Dolores

Dolores, em sua narrativa musical, destaca memórias que permearam o seu aprendizado musical: a igreja, o seu primeiro professor de piano, o *tirar música de ouvido*, a primeira música que aprendeu a tocar no violão, mesmo querendo aprender contrabaixo, sua entrada em uma banda juvenil e o aprendizado de saxofone, a banda gospel.

Ouvindo-a, percebíamos o entusiasmo ao falar por meio das músicas dos mais variados estilos. Na música, teve as mais distintas experiências de vida: desde o aprendizado instrumental até oportunidades de trabalho. A docência, porém, foi relatada como algo para evitar, para a qual não se sentia preparada, tampouco interessada.

No segundo encontro presencial, durante as conversas com os demais participantes, Dolores mostrou-se à vontade, apesar de reconhecer-se como uma pessoa *tímida para falar*. Na discussão, somada às narrativas de outros colegas que também tiveram experiências musico-educativas na igreja, acabou esmiuçando mais a importância desse contexto para a sua formação musical:

> *Eu, por exemplo, na presbiteriana, tive contato com o teatro. Foi lá que aprendi sonorização, sonoplastia, eu tocava em banda, então eu desenvolvi (DOLORES, Narrativas Entrelaçadas, p. 2).*

O debate sobre a pedagogia de alguns professores do curso resulta em uma reflexão sobre suas próprias experiências docentes:

> *Eu tive um aluno que foi um sucesso que tive como professora [...] O que é interessante, ele seguiu as minhas referências musicais. No final das contas, não sei se a professora pensa assim, mas os professores são balizas. Baliza o aluno, vai por aqui... vejo a universidade assim. Os professores chegam e "vão aí, leiam... vão lá, escutem, vão atrás, assistam", mas eles estão dando pra gente balizas, vejo. Pode ser por esse caminho se tu quiser, se tu quiser, também, pode ir por aqui (DOLORES, Narrativas Entrelaçadas, p. 6-7).*

Ainda assim, narrou sentir-se empolgada com o curso por perceber que a docência não seria o único caminho possível após formada. Para ela, a universidade representa um momento para adquirir segurança, para *aprender da maneira certa*, para evoluir o que não pode por *não ter a base teórica*.

Sua biografia músico-educativa emerge de processos de conscientização sobre sua história de vida. Primeiro, apesar de trazer a igreja como principal *protagonista* de sua escrita, é a presença de sua família que acaba conduzindo a escrita. A igreja apresenta-se mais como um contexto, um espaço de aprendizagens, e a família como condutora, incentivadora, inspiradora:

> *Relutei muito pra seguir o mesmo caminho da minha mãe, professora, guerreira, humilde, amável e grandiosa. Talvez, eu tenha subentendido que não estava à altura para ser professora. Mas, as poucas experiências de dar aulas, avaliadas após as nossas "terapias em grupo" (forma carinhosa de chamar os encontros que tivemos com a Profª Jéssica para este trabalho), eu pude rememorar que os poucos alunos que tive na vida foram bem-sucedidos [...] ensinei o que sabia. Mas, hoje avalio que já havia muito do exemplo da minha mãe, como pessoa, como mãe e como professora, apesar de nunca tê-la visto dar aula (DOLORES, biografia músico-educativa escrita, p. 1).*

Os aprendizados permeados por experiências formais e informais com a música, que durante as narrativas entrelaçadas se apresentaram como a maneira *errada* de aprender música, *empecilhos* para o seu desenvolvimento musical, ganham outra interpretação em sua narrativa escrita:

> *Relembrando aqui, como eu me empenhei ao máximo pra aprender violão!! Em menos de um ano, já tocava acordes mais elaborados e, intuitivamente, já desenvolvia o aprendizado [...] tirava muita música de ouvido, porque, dificilmente, conseguia encontrar cifras das músicas que eu gostava ou das músicas que eu tocava na igreja. Então, desenvolvi consideravelmente o ouvido musical, digamos assim. E isso me acompanha até hoje. Tem muita coisa que só de ouvir consigo dizer qual o acorde ou o tom. Foi uma fase boa (DOLORES, biografia músico-educativa escrita, p. 2).*

Apesar de referir-se aos seus aprendizados musicais em espaços não formais como *incompletos*, reconhece que foram essenciais para a sua formação musical, porém, interpretou-os como movimentos que *quase* chegavam aonde queria chegar. Como se estivesse em uma constante busca por sucesso ou reconhecimento que, no seu entendimento, nunca chegaram:

> *Na minha vida, eu sempre tive na fase: "quase". Quase minha banda se torna nacional, quase ganho um prêmio nacional, quase viro professora de música, quase... (DOLORES, biografia músico-educativa escrita, p. 4).*

As características autointerpretadas de *permear, fugir, burlar* estiveram presentes desde a sua narrativa musical:

> *[...] ele tocava a música e eu com o ouvido repetia, mas não lia nada do que estava escrito lá, já querendo burlar as coisas (DOLORES, narrativa musical, p. 1[39]).*

Essa autointerpretação parece indicar um entendimento de que tais experiências não seriam tão relevantes quanto as institucionalizadas, conforme deixa transparecer no seguinte fragmento:

> *[...] eu tô aprendendo o que eu não aprendi na época em que eu deveria aprender. Que é a música mesmo, de fato [...] eu me sinto hoje uma pessoa totalmente novinha, uma criancinha na música e eu espero aprender muito mais (DOLORES, narrativa musical, p. 3).*

[39] Em alguns momentos da análise, trechos da produção narrativa de alguns sujeitos serão repetidos propositalmente, pois são analisados sob diferentes perspectivas.

Apesar disso, na biografia músico-educativa escrita, parece conscientizar-se sobre a importância dessas memórias plurais para a sua formação musical, sobretudo as atreladas à banda gospel:

> *Nessa época, tive aulas com dos melhores baixistas de Manaus [..] Então, evoluí muito [...] Ela [mãe] sempre comprou os melhores instrumentos [...] Como não evoluir tendo tanto incentivo assim? (DOLORES, biografia músico-educativa escrita, p. 2).*

[...] Daí surgiu a banda gospel [...] o período mais rico e determinante para a música em minha vida. Aprendi inúmeros instrumentos, incluindo canto, estilos musicais [...], aprendi a compor [...], toquei em diversas igrejas [...], diversas cidades de Roraima e do Brasil, em festivais [...] gravamos um CD no Rio de Janeiro e um em Roraima, conhecemos e abrimos pra diversas bandas e artistas como, por exemplo [...], Oficina G3 [...], toquei em casamento, aniversários, participei de alguns projetos musicais [...], produzi trilhas sonoras para dois curtas-metragens locais [...] e um deles, fui indicada para o prêmio de melhor trilha sonora [...] (DOLORES, biografia músico-educativa, p. 3).

Milton

Milton desponta com uma característica diferente da dos demais participantes do primeiro grupo: os processos de conscientização pareceram despertar da coletividade. Suas memórias sempre estiveram ligadas ao coletivo, às bandas marciais, banda da escola, reuniões com amigos e igreja. Durante a narrativa entrelaçada, foi se narrando a partir da narrativa dos demais, interpretando elementos de sua narrativa musical a partir do diálogo:

> *A música na igreja é forte pra caramba. Eu vi Lita falou dela, Juliana falou, Dolores falou [...] Música na igreja é forte e se vê na história das pessoas (MILTON, narrativas entrelaçadas, p. 1).*

Seu olhar parece se voltar para amigos, colegas, companheiros de caminhada com frequência, transparecendo uma postura empática:

> *Fico olhando, isso [fugir da licenciatura] é uma realidade pra todo mundo. A pessoa entra na faculdade, já é músico ou não, entra pra aprender música, mas aí, no final da graduação, trabalhar o quê na música? Tem que ser professor (MILTON, narrativas entrelaçadas, p. 5-6).*

Eu tenho dificuldade de ler dois sistemas, não consigo. Então, imagina quem tá aprendendo a ler partitura agora, tá aprendendo ritmo agora, fazer aquilo ali? (MILTON, narrativas entrelaçadas, p. 11).

> *Tem gente que tá aprendendo percepção intervalar, harmônica, caramba! Percepção intervalar harmônica é muito difícil até pra quem sabe, conseguir separar os dois sons e identificar qual o intervalo que tem ali é difícil. A gente tá aprendendo em Percepção I com três meses de curso, gente que nunca viu teoria na vida (MILTON, narrativas entrelaçadas, p. 10).*

Essa postura de responsabilização, de coletividade, acaba se refletindo, também, em sua visão sobre o curso, sobre a docência e sobre a Educação Musical:

> *[...] a gente não tem lembrança de professor de música na escola [...] A música na faculdade é importante pra gente ver professores de música atuando pra gente criar reflexo de professores de música pra gente sair da faculdade com essa memória (MILTON, narrativas entrelaçadas, p. 6).*

Tenho que aprender, pegar como desafio e aprender mesmo pra conseguir repassar. A minha preocupação maior tá sendo essa [...] Cada um tem um pouco de saber dentro da música, pra poder pegar e juntar os saberes e formar [...] (MILTON, narrativas entrelaçadas, p. 13).

As memórias narradas desde a narrativa musical transparecem um significado de música atrelado à *descontração, conexão, escape, emoção.* No decorrer das etapas da biografia músico-educativa, ele percebe a importância de que experiências com a música, como as dele, sejam valorizadas no âmbito acadêmico:

> *[...] é importante a universidade explorar as experiências musicais antes da gente entrar na universidade, conseguir criar essa metodologia de explorar esse ensinamento que a gente teve fora da música no ensino superior vai ser um ganho absurdo [...] dar voz pra eles que estão entrando na faculdade... a gente começa aqui [...] Se conseguisse mesclar isso, juntar experiências de fora com o que a grade curricular propõe, dar essa base [...] é muito importante saber isso, pra que não frustre, não desestimule, que a pessoa estuda e não consegue (MILTON, narrativas entrelaçadas, p. 14-15).*

Fazer e estudar música coletivamente na universidade, inclusive, é o que une seus interesses acadêmicos às suas memórias, regadas de momentos musicais interpretados como *escape, relaxamento, desestresse*:

> *Consigo fazer a conexão da minha história de vida com a faculdade justamente pelas experiências das músicas. Gosto da aula de música porque é justamente as aulas de música, pra mim, é o desestresse [...] consigo cantar, eu consigo ler, eu me desafio, tem um intervalo, uma nota grave [...] me desafio na música [...] Pra mim, cantar é o descarrego [...] Segunda-feira é o melhor dia [de aula na UFRR] porque eu consigo tocar, depois eu vou lá, consigo cantar [...] A universidade tá me proporcionando isso desse jeito. O descarrego, a parte da sensação de liberdade. Tá livre pra cantar, pra tocar, pra estudar história da música, pra estudar outras coisas. Coisas que eu não consigo no trabalho, pela postura rígida (MILTON, narrativas entrelaçadas, p. 17).*

Esse fragmento também transparece outra característica importante para o seu desenvolvimento musical: o desafio. Já na narrativa musical e, depois, na biografia músico-educativa escrita, Milton separa momentos em que a música era *presença* em sua vida cotidiana e momentos em que ela era *coadjuvante* (expressão que intitula sua biografia músico-educativa)

articulados por experiências em que se sentiu desafiado – por isso, incentivado a estudar – e por experiências em que se sentiu desestimulado para estudar música pela falta de desafio, quando a música se tornou fácil para ele:

> *Peguei a partitura, comecei a ler, tocar, solfejar, não sabia reproduzir aquilo no instrumento. Aí falei assim "então, isso aqui é o meu próximo desafio agora. Me dedicar ao meu instrumento pra que eu nunca mais encontre uma barreira assim de alguém colocar uma partitura na minha frente e u não saber tocar" (MILTON, narrativa musical, p. 2).*

[...] eu tinha absoluta certeza que eu não precisava estudar mais [...] Na minha cabeça, eu atingi o nível que eu não precisava estudar mais, eu conhecia todo o meu instrumento, conhecia tudo de teoria e passei a colocar a música, tirar ela como fato, foco da minha vida e coloquei ela um pouco mais de lado, comecei a fazer outras coisas. (MILTON, narrativa musical, p. 2-3).

> *[...] me desafiei a nunca mais me permitir aquilo. Não saber tocar o meu instrumento [...] percebi que o conhecimento já era o suficiente para minha realidade e não existia mais nada novo. Abandonei o estudo da música e do instrumento para seguir outras paixões (MILTON, biografia músico-educativa, p. 1).*

Roger

Roger foi o mais contido no primeiro encontro presencial. Depois de ouvir várias histórias relacionando música e igreja, viu-se distante das falas dos demais, pois o seu aprendizado musical se deu, principalmente, por meio de contatos e trocas cotidianas com colegas de bandas e amigos. Sua reflexão parece organizar-se de duas maneiras distintas e complementares. Tanto a narrativa musical quanto a biografia músico-educativa escrita se estruturaram de maneira diacrônica. Lembra-se do contato com músicas diversas na infância, da primeira vez que teve vontade de aprender a tocar violão, da adolescência e a primeira oportunidade de fazer aulas de música (durante um mês). Depois, narra sua experiência tocando em uma banda, na qual teve a oportunidade de gravar *demos* e de aprender outros instrumentos, já que os músicos de sua banda eram *trocados* com frequência.

Os momentos de reflexão apareceram de maneira separada nas narrativas (inclusive, em parágrafos diferentes na biografia músico-educativa escrita), estimulados, segundo o próprio participante, pelas provocações da metodologia:

> *É engraçado que eu não tinha parado, como o Milton falou, pra fazer uma autoanálise até a professora pedir aquele trabalho lá [narrativas de si na disciplina Educação Musical]. Aí foi que eu pensei, vamos tentar lembrar de onde que eu tive, de onde que eu lembro a minha primeira experiência com a música (ROGER, narrativa musical, p. 1).*

O que a gente aprendeu de música foi fora da escola, e a relação a educação musical com a pesquisa da professora, a gente faz uma relação da nossa educação musical

com o que a gente vê na faculdade. Ela [Lita] iniciou um curso, iniciei outro e quero terminar. Lembro que a gente não teve, não deu chance de relacionar o curso com a nossa formação porque não teve nada a ver a minha vida com o curso que eu fiz. Agora a música tem tudo a ver [...] A gente aprendeu de um jeito que tá fazendo com que a gente compare "po, mas eu não aprendi desse jeito. Do jeito que eu aprendi foi mais fácil" (ROGER, narrativas entrelaçadas, p. 14).

> *Incrível como não tinha noção sobre como minha vida, tendo como um fio condutor a música, fosse ter relação direta com a faculdade. Não só com a faculdade, mas também com outras experiências vividas no processo educacional ao qual eu pude aprender música, relação com a forma de aprendizado que me direcionou a tocar e de ensinar violão [...] tive a oportunidade de refletir sobre como a música entrou na minha vida e permanece me condicionando a uma outra vida (ROGER, biografia músico-educativa escrita, p. 1).*

Engraçado é a relação a minha vida musical com o curso de música. Ambos estão diretamente ligados, pois estou sempre associando e lembrando a forma como estamos aprendendo na faculdade com as formas que aprendemos antes da faculdade, e foi por causa dessas vivências com música que escolhi o curso (ROGER, biografia músico-educativa escrita, p. 2).

Elena

A participante Elena é a mais jovem. Alegre, falante, comunicativa, encantada. Suas narrativas dançavam por entre memórias de sua família festeira, de seus pais músicos e de momentos em que cantou na escola. Durante a narrativa entrelaçada, Elena participou de dois momentos apenas. Proativa, foi ela quem iniciou a conversa do segundo encontro presencial, procurando pontos de encontro entre suas memórias e as narrativas dos colegas:

> *Me comparei um pouco com a história da Juliana, que ela é a mais velha, mas ela ajuda muita gente da família dela e, lá em casa, às vezes eu sou essa pessoa. Não sou muito boa com tecnologia, mas de resto, pessoal vai atrás de mim. E o movimento da Lita na igreja, que foi muito forte... quando eu fazia catequese, eu adorava quando tinha brincadeiras e danças legais... até na hora da missa, mesmo, nas liturgias. Bacana, ficar brincando de fazer segunda voz (ELENA, narrativas entrelaçadas, p. 1).*

Nas três produções narrativas, Elena transparece alegria, satisfação em poder estudar música:

> *Pretendo me formar, aprender tudo o que eu puder para ser uma profissional competente na área, estou muito animada com meu curso e com todos os desafios que iremos ter ao longo da graduação (ELENA, biografia músico-educativa escrita, p. 1).*

Essas características pessoais parecem transpor-se para os significados atribuídos à música em sua vida e, consequentemente, ao curso, refletindo uma postura otimista para lidar com as dificuldades que virão:

> *A música tem o poder de aproximar as pessoas, tanto que eu já passei por situações que eu não gostava de ficar perto da pessoa, não. Mas aí a gente começava a cantar e, gente, parece que todo mundo é amigo, todo mundo se gosta. Sempre foi assim, meu sonho sempre foi ter colegas, uma turma ligada à música, então esse curso, pra mim, está sendo, nossa, maravilhoso (ELENA, narrativa musical, p. 3).*

Passei, tô achando incrível estar aqui com vocês e isso era algo que eu sempre quis, sempre quis estar no meio de gente e de música. Vamos falar sobre música, vamos estudar música, vamos respirar música. Vou parar porque vou me emocionar, é isso (ELENA, narrativa musical, p. 5).

> *Gosto muito de cantar, querendo estar tendo aula de instrumento pra poder aprender [...] tô me divertindo muito com isso [aulas na universidade] [...] tô fazendo algo que eu gosto (ELENA, narrativas entrelaçadas, p. 18).*

Lita

Lita foi a participante que mais conversou nas narrativas entrelaçadas. Sua narrativa musical foi igualmente extensa. Sua primeira narrativa foi atravessada por memórias de sua família: tios que a incentivaram a estudar música; sua avó, responsável pela sua escolha em prosseguir na música; o encontro com o seu pai, aos doze anos de idade. Lado a lado, a igreja foi o espaço em que todo o seu aprendizado musical foi possível, assistido e estimulado.

Devido às práticas musicais na igreja, sua relação com a música tem dois significados: o de *tocar, afetar, mexer... memória* com as pessoas, e o significado prático, aprender música por meio da música, *tocando, cantando:*

> *Mas o meu grande amor pela música começou quando, realmente, vi pela primeira vez alguém tocar bateria (LITA, narrativa musical, p. 1).*

Se tem aquele leque que te marca, notas que você consegue, que diferenciam... na época nem ligava pra letra (LITA, narrativa musical, p. 1).

> *[...] toda vez que ouço essa música sempre lembro da minha avó. São músicas que te trazem uma lembrança à mente. E essa música sempre será minha avó, a lembrança da minha avó (LITA, narrativa musical, p. 2).*

Foi através da música que eu comecei a ter relacionamento com ele, meu pai gosta muito de sertanejo, mas muito sertanejo [...] Imagina pra alguém, uma criança de doze anos que nunca teve a presença do seu pai, aprender através da música coisas de como ele age, como ele gosta. Essa música sempre marcou o nosso primeiro encontro. Essa música que marcou eu conhecendo ele (LITA, narrativa musical, p. 4).

A relação prática com a música fez que ela *fugisse* da teoria ao longo da vida e optasse por aprender de forma autodidata:

> *[...] tive aulas de violão e bateria, razoavelmente, mais na prática que em teoria, confesso que na época não tinha muita paciência em aprender teoria musical, pois achava muito chata, a meu ver agora, vejo que em grande parte isso me fez falta,*

> *porque ela é tanto importante como a prática (LITA, biografia músico-educativa escrita, p. 1).*

[...] fui matriculada na escola de música do governo [...] fiquei nesse ciclo por alguns anos até desistir de novo por causa da teoria (LITA, biografia músico-educativa escrita, p. 1).

> *Tive a oportunidade de novo de estar na escola de música do estado, agora tendo aulas de piano, participei por dois meses e não voltei mais (LITA, biografia músico-educativa escrita, p. 1).*

[...] eu tava sempre revezando instrumentos. Quando não era bateria era teclado, quando não era teclado, era violão, quando não era violão, era o baixo, então eu ficava revezando os instrumentos (LITA, narrativas entrelaçadas, p. 7).

Suas memórias apresentam a teoria musical como algo desconectado, descontextualizado do significado da música para si, o que pode ter sido transposto, hoje, para as aulas de instrumento harmônico:

> *Sinto dificuldade de chegar numa aula de instrumento harmônico e ser tratado como se eu tivesse tocado há mais de quatro anos, já tivesse tocado a minha vida inteira [...] Com o que eu estou recebendo agora [...] Eu tenho ficado nessa... parada [...] Quando aprendi um instrumento pela primeira vez, aquilo me prendeu, é aquilo que eu quero fazer eu me sinto presa, não é uma sensação muito boa (LITA, narrativas entrelaçadas, p. 9-10).*

9.1.5 Grupo 2

Franciele

Franciele entrou no curso de música com um projeto em mente: abrir uma escolinha de música para atender crianças da comunidade e de sua igreja, retribuindo o trabalho de dois professores que foram até sua congregação para ensiná-la a tocar. Apesar de ter sido forçada por sua mãe a estudar música, viu-se encantada pela música e, mais tarde, pela teoria musical.

Conta-nos uma história pintada pela docência: de suas experiências como professora já aos quatorze anos até encontros com professores no decorrer de sua formação musical. Encontros positivos, outros, narrados de maneira emocionada.

> *Assim [dando aula na adolescência], compreendi o quanto me sentia feliz em estar em sala de aula e fui amadurecendo musicalmente (FRANCIELE, narrativa musical, p. 1).*

Aos 14 anos comecei a dar aulas na minha igreja para crianças, eu queria retribuir o que aquele casal fez por mim, pela insistência, pela dedicação que tiveram ao me ensinar. E eu nunca fui uma criança fácil. Mas eu sabia que quando eu crescesse eu queria ser uma professora de música (FRANCIELE, biografia músico-educativa escrita, p. 1).

Com frequência, suas narrativas traziam modelos docentes que se misturavam com memórias de professores que teve:

> *[...] tinha um professor de teoria musical [...] ele insistia pra que aprendêssemos e estimulava a ir ao quadro negro responder as tarefas, e sempre nos premiava com balas e doce [...] pensava em ser como ele quando crescesse (FRANCIELE, biografia músico-educativa, p. 1).*

[...] aprendi a ler com muita dificuldade a notação musical convencional, mas eu tirava as músicas de ouvido [...] Quando eu fui sozinha dar aulas, tentava ter essa mesma paciência que ele teve comigo com os meus alunos, apesar de não estar madura o suficiente pra saber dar aula [...] Fui perceber isso com o passar dos anos, que aquele modelo, quantidade de assuntos, não era necessária [...] Então eu observo nos alunos hoje a mesma coisa que eu era, que eu tenho que ter paciência porque ele consegue pegar de ouvido, mas eu tenho que ter paciência porque ele precisa ler [...]. (FRANCIELE, narrativas entrelaçadas, p. 3).

Continua recebendo essas influências, agora dos professores do curso de música da UFRR:

> *Eu tava falando recentemente com o professor D [...] Me lembrava muito aquele meu primeiro professor, mas muito mais fechado [...] Eu tinha medo de ir pra aula [...] Hoje, quando ele voltou do mestrado, ele é outra pessoa. Eu não o conheço, ele é um ser humano [...] ele te ensina com leveza, com carinho, com humanidade [...] As relações com o E, muitas pessoas não gostam do professor por ter o jeito dele. Foi um dos professores que eu mais tive empatia, gosto muito dele (FRANCIELE, narrativas entrelaçadas, p. 10).*

Procurar métodos que se adequem ao aluno [...] Você tem que ser maleável como o E foi comigo, como o D tá sendo agora [...] maneiras de ensinar a gente tá vendo com a C e com a B. São didáticas diferentes, cada professor tem uma didática diferente. Teve dificuldades que tive com certos professores que, por um acaso, até não pego matérias que envolvam esses professores [...] Cria um bloqueio, não quero ser assim com os meus alunos, não quero causar esse tipo de impacto nos meus alunos, isso não é sadio (FRANCIELE, narrativas entrelaçadas, p. 11).

Desde a adolescência desejou ser professora de música e, quando precisou interromper o seu sonho por conta de seu casamento, ficou depressiva. Franciele narra memórias comprometidas ao seu projeto, tão engajadas que, quando algo a força a sair um pouco do caminho, se decepciona profundamente:

> *Aos 19, fiquei noiva e me vi obrigada a deixar de estudar para dar conta dos preparativos do casamento. Ficar longe da sala de aula e longe dos estudos diários na escola de música foi algo muito difícil [...] (FRANCIELE, narrativa musical, p. 1).*

Casei e me afastei dos estudos, o que foi muito penoso pra mim, em meio a lutas que todos passam, entrei em depressão, e admiti uma postura introvertida e baixa estima. E quando o meu sonho se tornou possível, o sonho de cursar música e ser uma professora de música qualificada, eu não prestei o vestibular, por me achar inferior e incapaz (FRANCIELE, biografia músico-educativa escrita, p. 1).

> *[...] passei por uma gestação de alto risco, e me mantive forte [...] por conta desse desafio de estudar e ter que levar meu bebê que só mamava, tive que lidar com situações que jamais imaginei passar [...] Tranquei um semestre, que me custou muito (FRANCIELE, biografia músico-educativa escrita, p. 2).*

No decorrer das conversas com os demais participantes, que, diferentemente dos outros grupos, fervilharam desde o primeiro encontro, Franciele via-se nas falas da mãe, também participante da pesquisa, e compreendia algumas de suas características dela herdadas:

> *Ouvindo as narrativas, pude observar coisas na minha mãe que são minhas também, que eu herdei e nunca tinha prestado atenção. Por exemplo, o fato de ela gostar de ajudar os outros, que eu sempre vi, mas nunca parei pra olhar "por que eu sou assim"? Eu não consigo ver um colega na dificuldade e ficar só olhando [...] A gente aprende certos comportamentos (FRANCIELE, narrativas entrelaçadas, p. 4).*

[...] fiquei com os piores da sala [...] Aí eu pude ficar aquela 1h30, 2h com aqueles alunos. Eles tocaram, não toda a música, mas eles tocaram porque eu catei um pouco do meu método, do meu jeito, catei um pouco do jeito do professor do ensino coletivo que ele mostrou que era possível e eu fui com cada um (FRANCIELE, narrativas entrelaçadas, p. 10).

> *[...] lembro da oportunidade que ele me deu em ajudar os colegas que tinham mais dificuldades, e como me senti empolgada, desafiada e satisfeita ao final por ter conseguido ajudá-los. Essa sempre foi minha postura de ajudar os colegas que tinham mais dificuldades [...] (FRANCIELE, biografia músico-educativa, p. 1).*

Franciele conscientiza-se, pouco a pouco, de que aprende quando ensina:

> *Tenho essa questão de ajudar os colegas que me ajudam também, estou revendo, aprendendo. Muito do que eu sei hoje foi assim, quanto mais eu me esforço pra ensinar alguém, mais eu absorvo o assunto, mais eu aprendo (FRANCIELE, narrativas entrelaçadas, p. 5).*

Também, a oportunidade de exercitar a música de outras maneiras tem promovido novas aprendizagens:

> *Prática de Conjunto [...] No primeiro semestre, toquei amarradinha músicas diferentes que eu não tinha o costume de ouvir, muito menos cantar e tocava sentada no piano e cantava uma ou outra canção, sentada. No segundo semestre eu só cantava. Já o terceiro, já me sinto muito mais à vontade de pegar microfone [...] Mas essa vivência eu vou levar pra dentro da igreja [...] Então a vivência que eu quero que os alunos percebam e tenham, de ter o costume de não só tocar, mas de usar o microfone, fazer outras coisas, dirigir um canto, porque é importante [...] me vi forçada, na faculdade, a fazer coisas que eu vejo como importantes pro meio que eu quero estar (FRANCIELE, narrativas entrelaçadas, p. 8).*

[...] sempre me interessou essa questão da brasilidade, não que eu fosse tocar samba na igreja [...] Quando entrei nesse universo da faculdade, pude conhecer o samba, vários outros estilos musicais que eu já ouvia e não sabia (FRANCIELE, narrativas entrelaçadas, p. 13).

Por fim, a universidade tem se configurado para ela como uma segunda casa, assim como as outras instituições nas quais aprendeu música:

> *Eu tinha prazer de tocar na escola de música com a porta aberta pra que todos os colegas que passassem e quisessem entrar e conversar durante o meu estudo, entendeu? (FRANCIELE, narrativa musical, p. 3).*

Fui matriculada na escola de música de Roraima por minha professora, e desde os 12 anos até os 19 estudei música lá. Era minha segunda casa. Amava a sensação de estar lá, de estar ao piano estudando, brincando, gostava dos amigos que tinha lá por partilharem dos mesmos sonhos e gostos (FRANCIELE, biografia músico-educativa, p. 1).

> *[...] eu gosto de estar lá, gosto de estudar, mas passou um período que pra mim é um refúgio de todo um problema pessoal, uma dificuldade em casa. É um refúgio, momento de respirar. Uma casa. Tenho faculdade como se fosse minha casa, tem uma sala que gosto de ficar, a minha sala, mas eu tenho como minha casa. Gosto de estar lá, gosto de estar com os colegas, estar compartilhando. Consegui, depois de passar por todos aqueles problemas, me ver como eu me via na escola de música. Lá era minha casa, estudava quatro horas por dia no mínimo. Tinha todos os meus amigos, estudava de portas abertas. Tô conseguindo fazer isso na Federal, pra mim tá sendo muito bom porque eu tô ensaiando com meu grupo de prática de conjunto, os colegas entram, saem, dão opinião (FRANCIELE, narrativas entrelaçadas, p. 18).*

A UFRR pra mim hoje é como minha segunda casa, no convívio com os colegas, e com os professores que tenho alegria (FRANCIELE, biografia músico-educativa, p. 2).

Luciane

Luciane compartilhou algumas memórias entrelaçadas com as de Franciele, sua filha. Suas histórias com o aprendizado musical foram harmônicas; juntas, compartilharam o mesmo sonho que as trouxe ao curso de música – abrir uma escola de música para a comunidade e para a igreja da qual participam. Suas iniciativas, inclusive, permitiram que a filha pudesse estudar música na igreja:

> *[...] quando criança participava em uma igreja evangélica onde comecei a cantar em grupos vocais e coral [...] adulta fui participar em outra igreja evangélica onde não havia músicos, os cânticos e hinos eram cantados à capela. Fiquei muito incomodada com a situação, então propus à igreja que convidasse professores para ensinar instrumentos musicais [...] meus filhos participaram desse grupo e resolvi fazer a matrícula deles na Escola de Música de RR e resolvi também estudar (LUCIANE, biografia músico-educativa, p. 1-2).*

Pouco tempo depois, narra que junto da filha iniciou um projeto para ensinar música na igreja, o qual, anos depois, foi ampliado com o ensino de outros instrumentos e com sua participação, também, como professora (momento que Franciele narrou ter reunido a família por meio do ensino musical). Seu interesse em estudar música foi iniciado a partir da

responsabilidade para com a igreja e, também, educação musical dos filhos. Além disso, a representação que a música tem na igreja se refletiu nos significados da música para si:

> *A música, vejo a música que ela tem um poder muito grande de mudar, de moldar as pessoas. De dar uma direção, uma melhoria na vida espiritual, na vida física também, na saúde (LUCIANE, narrativa musical, p. 4).*

O meu objetivo em estudar música [...] foi justamente por conta da igreja. A gente tava na igreja que havia essa necessidade de ter música e não tinha músicos [...] Daí partiu todo esse interesse pela música, de estudar música, colocar meus filhos pra estudar, depois perceber que eu tinha que estudar também, não só pra incentivá-los, mas porque era necessário pra ajudar no trabalho da igreja (LUCIANE, narrativas entrelaçadas, p. 6).

Esse desejo a trouxe, também, para o Curso de Música:

> *Pra mim, o meu objetivo maior de estar fazendo curso de música, visando o lado do ensino, mas do ensino religioso [...] eu quero aprender a ser uma boa professora porque o meu objetivo é ensinar dentro da parte da minha religião, nas igrejas. Já dou aula em outras igrejas, pra pessoas de outras igrejas, dou aula na igreja, ensino crianças a tocar flauta e outros instrumentos, a musicalização, essas coisas. Esse é o meu foco principal (LUCIANE, narrativas entrelaçadas, p. 7-8).*

Porém, voltar a estudar depois de mais de trinta anos foi desafiador. Graças à filha, acabou fazendo vestibular e ingressando no curso:

> *[...] tinha vontade de estudar, mas sempre priorizei a família. Aí surgiu o vestibular em música, só tinha uma coisa que me faria estudar num banco de escola, vai ser música.*

Franciele interrompe: ela me forçou a fazer a matrícula e eu forcei a fazer a dela [Luciane entrou no curso um ano após Franciele].

> *[...] acabou que acho que eu tava viajando quando ela fez [a inscrição] (LUCIANE, narrativas entrelaçadas, p. 16).*

Já no curso, características que a acompanharam em outras memórias se tornam mais fortes, como ajudar os colegas:

> *A moça que ficou comigo, do meu lado, ela não sabia nem colocar a mão no teclado, não sabia nem pra onde ir, eu, com esses meus sentimentos de ensinar o pouco que eu sei, passei, gastei os meus 20 minutos ensinando ela a tocar aquele trecho [...] fiquei super feliz porque ela, naqueles 20 minutos, conseguiu tocar a música. (LUCIANE, narrativa musical, p. 4-5).*

[...] encontrei alguns colegas [no curso de Licenciatura em Música] que têm esse mesmo desejo que tenho de aprender para ensinar e ensinar para aprender, porque acredito que no aprendizado existe uma troca de conhecimentos entre o professor e o aluno; e essa troca é prazerosa, gratificante e isso nos motiva a amar ensinar (LUCIANE, biografia músico-educativa, p. 2).

> *[...] enfrentamos muitas dificuldades não só no aprendizado como também na falta de humanismo e interesse por parte de alguns professores com relação ao ensino e aprendizagem dos alunos (LUCIANE, biografia músico-educativa, p. 2).*

Como os demais participantes de seu grupo (Luciane usa a primeira pessoa do plural para referir-se à Franciele e Daiana, suas amigas e companheiras de curso), a universidade é vista como um refúgio, um lugar onde se sente bem:

> *[...] a universidade se tornou a nossa segunda casa, gostamos de estar nesse ambiente com colegas e professores, do aprendizado, dos desafios constantes [...] transformou nossas vidas e continua transformando a cada dia nossas atitudes, maneira de ver, de encarar a vida e os desafios, nos proporcionaram uma nova visão de apreciação da música em sua diversidade rítmica e estilos nos levando a novos conhecimentos e aprendizagem (LUCIANE, biografia músico-educativa, p. 2).*

[...] gosto muito de estar na faculdade, do ambiente ali, dos amigos, colegas, de estudar, dos professores, tudo que se relaciona ali pra mim, gosto de estar junto, gosto de ter pessoas comigo, de compartilhar, de pedir ajuda e o colega ajudar, de poder ajudar alguém. Gosto disso [...] Às vezes eu vou pra lá duas horas da tarde, saio dez horas da noite estudando com os colegas [...] Envolvimento, a amizade, as coisas tão fluindo, os estudos tão fluindo, a amizade com os professores tá fluindo, professores chegam, o A, então, é maravilhoso (LUCIANE, narrativas entrelaçadas, p. 18).

Daiana

Daiana narra sua história de vida com a música de forma apaixonada, muito próxima do significado da música para si, algo *divino, seu amor.* As memórias apresentadas estão atreladas à afetividade, cenas, contato. Inicia sua narrativa musical e biografia músico-educativa, que são bastante semelhantes, falando da infância, da memória da mãe cantando enquanto fazia os serviços domésticos. Da família ouvindo rádio, do pai cantando para ela e para os irmãos. Quando chegou em Boa Vista, fez aulas de piano, participava de um coral na igreja e participava de um conjunto musical. Sua amorosidade para com a música transpassa-se para suas narrativas:

> *Minha primeira experiência com a música foi através do canto, minha mãe gostava de cantar, tudo o que fazia era cantando. Cantava as modinhas da época fazendo as tarefas domésticas [...] Meu pai chegava do trabalho e colocava a cabeça no rádio ouvindo a voz do Brasil [...] tinha um cuidado muito grande com o rádio [...] Ficávamos ouvindo rádio o dia todo e eu gostava de ouvir e aprender músicas (DAIANA, biografia músico-educativa, p. 1).*

Tínhamos um rádio bem bonito, era o nosso móvel mais bonito que a gente, era um rádio grande assim [...] Meu pai, ele tinha muito cuidado com esse rádio, ele zelava, ele limpava, a gente não podia tocar, só ele que ligava e desligava (DAIANA, narrativa musical, p. 1).

Apesar das ricas memórias musicais com a família, considera o ingresso no Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil como o seu *encontro verdadeiro com a música*, pois lá

teve aulas de teoria, instrumento e canto. Nesse contexto, continua narrando novos encontros de maneira afetuosa:

> *Eles [professores do seminário] tratavam a gente com muito amor [...] A minha professora de teoria, ela já tinha seus 66 anos. Professora Alvenice. Ela tinha o cabelo bem branquinho e ela colocava um negócio lilás e eu achava lindo. Eu falava assim: "quando meu cabelo ficar todo branco eu vou fazer isso". Ela era uma pessoa muito amorosa. Ela ensinava assim de uma maneira tão carinhosamente, que a gente gostava de teoria (DAIANA, narrativas entrelaçadas, p. 2).*

Apesar de não constar em nenhum registro para a pesquisa, Daiana costuma usar enfeite lilás no cabelo e é uma das alunas mais atenciosas. Abraça-me sempre que me vê, preocupa-se comigo e com os colegas, presenteia-me com frutas e artesanatos. Chega mais cedo nos dias de aula, abre a sala e liga o ar-condicionado para esperar-me. Meu encontro com Daiana, assim que cheguei na UFRR, e as nossas conversas foram um dos motivos que me provocaram a repensar o meu projeto de doutorado (a narrativa pôde ser lida na seção introdutória).

Assim como nos primeiros encontros que tive com a participante, em 2017, uma visão fragilizada sobre suas competências docentes continua permeando uma nova atitude que está em desenvolvimento: otimismo.

> *[...] a minha experiência com a música é pouca, mas a minha experiência como professora, tenho um pouco de bagagem.*
> *Pesquisadora: quantos anos de "pouco de bagagem"?*
> *30 [risos]. Eu tava falando pras meninas "olha, posso passar a parte que eu sempre trabalhei com criança e vocês me ajudam a colocar dentro da música" [referindo-se a uma atividade de Educação Musical em que precisou planejar uma aula com tema e segmento de seu interesse em grupo] (DAIANA, narrativas entrelaçadas, p. 14).*

Em xxxxxxxx, quando a B falou que nós íamos fazer um portfólio, eu chorava, minha filha ficava comigo e eu dizia que não ia conseguir, era muita coisa, eram dezenove autores. Eu disse: "quer saber, vou conseguir, vou começar a estudar lá no Núcleo". A F, pedagoga, é excelente. Eu podia me abrir com ela, podia falar que tinha dificuldade... isso sei mas tenho medo de falar, de apresentar, porque a gente era muito criticado, a gente era muito, não sei, observada (DAIANA, narrativas entrelaçadas, p. 15).

> *Pessoas me fizeram assim [sentir-se incapaz], mas agora eu tô acordando pra voltar a ter, eu quero dizer o que sei sem medo, sem achar que alguém vai criticar. Essas críticas vão servir pra fazer eu crescer cada vez mais (DAIANA, narrativas entrelaçadas, p. 15).*

Durante o segundo encontro presencial, pude compreender melhor o porquê de sua postura entristecida assim que a conheci:

> *Pesquisadora: quando eu te conheci [...] você chegou e disse: "eu não sei nada" [...] Por um acaso tu comentou que era pedagoga. Olha como mudou tua narrativa hoje.*

> *Me surpreendo porque tu diz que tem bagagem, hoje reconhece, se entende como um pessoa que tem conhecimento. Gostaria de saber mais sobre esse crescimento.*
> *Sim, porque eu passei quase seis anos da minha vida depressiva, com depressão [...] não tinha vontade de nada, então, desaprendi muita coisa (DAIANA, narrativas entrelaçadas, p. 14-15).*

Minha relação com os colegas tem me ajudado no decorrer do curso a partir do terceiro semestre, me senti mais segura, mais preparada, passou o medo do novo, tenho encontrado pessoas mais amáveis, prontos a ajudar o outro, estou mais corajosa, mais otimista (DAIANA, biografia músico-educativa, p. 2).

Após vinte anos sem estudar, ingressou no curso e frustrou-se em alguns momentos, tendo em vista que não foi recebida com o mesmo carinho com que estava acostumada em suas outras experiências voltadas ao aprendizado musical.

> *[...] quando entrei pra faculdade, foi como se fosse uma explosão, porque a pessoa fazia muito medo da faculdade federal, da parte da música [...] Então a gente já entrou com aquele medo e aconteceram várias coisas com vários professores [...] também encontrei professores bons na faculdade, que também nos acolheram. Acho que, assim, a gente tá acostumado a ser bem tratado desde a infância, as instituições que a gente estudou. Quando a gente entra num lugar assim, a gente fica muito assustado. Eu, várias vezes, ia desistir (DAIANA, narrativas entrelaçadas, p. 2).*

Ele [professor D] tá totalmente mudado, ele conta história nas aulas, ele ri, brinca com os meninos, ele tá rindo leve e solto, porque a gente fica com receio [...] já bloqueei e tranquei xxx [outra disciplina com outro professor], fiquei com trauma. Gente, eu estudei, estudei [...] fiz todas as atividades, quando chegou na prova eu esqueci tudo. Não consegui fazer a prova; me tremia, não conseguia escrever na prova. Criou um bloqueio, pensei até em marcar com a psicóloga (DAIANA, narrativas entrelaçadas, p. 11).

A característica de suas memórias é, também, autointerpretada pela própria narradora, como visto nos dois últimos fragmentos acima. A afetividade tornou-se uma lente de leitura sobre as experiências passadas e, também, daquelas vividas na academia. Apesar das dificuldades [problemas na coluna e na visão], seu sonho de estudar música e os encontros com colegas e professores despertaram em Daiana uma imagem positiva sobre a universidade:

> *Meus professores, a maioria me incentiva, me instrui, me dá força, não é como no primeiro semestre, que alguns dos mestres nos assustavam [...] (DAIANA, biografia músico-educativa, p. 2).*

O curso de música tem me ajudado a crescer de todas as maneiras possíveis, primeiro com a música [...] Estou no quinto semestre, ainda não sei muito, mas já aprendi um pouco pra poder me orgulhar de mim e dizer: consegui, eu sou capaz, a música é de Deus, a música é completa, eu amo a música [...] amo a UFRR, amo meus colegas, amo meus professores e coordenadores, amo minha turma do Núcleo Construir, sem eles eu não conseguiria realizar meus trabalhos (DAIANA, biografia músico-educativa, p. 3).

> *Amo minha faculdade. Tudo que se relaciona à música, os colegas, instrumentos, eu amo. Amo estar ali, amo estar estudando, ouvindo relatos, experiências, vendo a*

> *experiência de outros colegas, como tocar, harmonizar. É um ambiente que eu gosto, gosto de estar lá. Eu faço com que nada, crítica, me desanime. Não deixo mais elas crescerem na minha vida (DAIANA, narrativas entrelaçadas, p. 18).*

William

William foi o que menos falou no segundo grupo. Talvez, por não ter se identificado com as histórias de vida das outras três participantes, talvez por sentir-se *de fora*, já que Daiana, Franciele e Luciane são amigas pessoais. Sempre atento, reflexivo e crítico, foi sucinto e direto em suas autointerpretações. O foco de sua narrativa foi o próprio curso e as experiências vividas nesse que, para William, foi um *divisor de águas*:

> *[...] não escolhi o curso por conta de ser licenciatura, pelo contrário, era um empecilho [...] Muita coisa mudou. O que eu queria pra minha vida antes, pra agora total diferença. E assim no interesse pela atividade docente, ela se deu durante o curso [...] Eu não queria saber de ser professor, não queria saber, não era não gostar, não queria saber. Acho que certas coisas não acontecem por acaso, a mudança ocorreu, hoje em dia eu quero isso (WILLIAM, narrativa musical, p. 1-2).*

Pra mim ela [universidade] foi um divisor de águas [...] Sou um perdido e tô tentando me encontrar todo dia, no outro me encontro de novo, mas tô indo, não tenho muito que aproveitar, tanto da minha formação escolar quanto profissional. Muita coisa aconteceu depois (WILLIAM, narrativas entrelaçadas, p. 17).

> *Antigamente era só rock [estilo apreciado], a própria universidade abriu a minha cabeça pra estilos musicais e, fora da universidade, o próprio amadurecimento. A gente acorda ouvindo Jorge Bem Jor bem feliz, coisa que antigamente não rolava (WILLIAM, narrativas entrelaçadas, p. 12).*

O curso também contribuiu no meu processo de autoconhecimento, hoje consigo reconhecer algumas potencialidades; a comunicação com os alunos, a rapidez no raciocínio, o fascínio pelas ideias/reflexões e pelo que cerca essas coisas [...] E o curso foi um agente impulsionador dessas influências, despercebidas antes por falta de incentivo (WILLIAM, biografia músico-educativa, p. 1).

Suas experiências com a música não são detalhadas, talvez, como ele diz, pelo fato de sentir-se em constante transformação, percepção que fundamenta, também, sua visão sobre a universidade:

> *[...] as impressões acerca do curso mudam constantemente, ele já foi a minha casa, meu refúgio, hoje é um daqueles velhos amigos onde os laços estão desgastados, distantes, mas a relação continua. Vejo a universidade como um organismo vivo, em mudança constante [...] muita coisa teve que ser construída durante o curso, mas eu vejo isso de forma positiva, seria mais fácil caso eu tivesse uma bagagem, mas qualquer transformação traz renovação, as mudanças que se sucederam trouxeram movimento, e por consequência trouxeram muita renovação (WILLIAM, biografia músico-educativa, p. 1).*

9.1.6 Grupo 3

Sakai'ka

Sakai'ka foi o primeiro a chegar nos encontros, característica que observo em seu compromisso com o horário na universidade também. Sua história de vida iniciou com memórias significativas com o ensino da música, perpassando os momentos em que ouvia rádio com a família, o gosto pela música de protesto, o convívio com sua banda, a experiência cantando na igreja e a participação no coral. Nas narrativas, contou que ouvia o que lhe agradava, aprendeu a cantar e a ler partitura, mas nunca aprendeu a tocar um instrumento musical.

Seu interesse em ingressar no curso de música não é claro, mas, a partir do momento em que começa a narrar experiências na universidade, engata-se em memórias onde, de alguma forma, pode identificar-se, seja com os professores, seja com o tema abordado, seja com a dinâmica das disciplinas:

> *[...] eu consegui me encontrar e depois de algumas outras atividades que eu passei a desenvolver lá [UFRR], que fui me encontrando a partir do momento que a gente começou a trabalhar na questão de eu visitando algumas comunidades indígenas, trabalhar a questão dos cantos, das danças e eu vi uma outra visão de trabalhar em cima disso [...] recentemente, tenho andado bastante em várias comunidades [...] (SAKAI'KA, narrativa musical, p. 4).*

[...] Pesquisadora: esse teu interesse pela comunidade, por pesquisar a cultura indígena foi a partir de qual semestre?
A partir do quinto [até o quarto semestre, relatou não encontrar-se no curso, inclusive, pensou em trancá-lo].
Pesquisadora: E por quê? Tem uma parte importante da tua fala sobre identificar-se. Por que essa parte da identificação ocorreu com esse tipo de pesquisa?
Eu saí com 15 anos da comunidade [indígena]. Morava na comunidade São Roger, região do Surumu, município de Pacaraima. Saí com 15 anos. A partir de 2016, comecei a fazer uma outra atividade também aqui na cidade chamado na organização os indígenas da cidade [...] Eu comecei a participar, me envolver e conhecer uma realidade que, até então, não digo que não via, mas não estava muito visível pra mim. A gente [indígenas] chama a cidade que é a Maloca Grande, a gente chama, porque são muitos indígenas [...] tem final de semana que a gente se encontra pra conversar, dialogar, trocar ideias, ver danças de Parixaras em algumas organizações [...] Estão buscando esse resgate [de cantos indígenas] hoje porque os mais velhos sabem, mas, hoje, grande parte da juventude não está muito interessada nisso.
Pesquisadora: e tu saiu da comunidade sabendo esses cantos?
Não. Na minha comunidade, só quem sabia eram as pessoas mais idosas, então, eles estavam conversando, a juventude não podia chegar na roda [...] (SAKAI'KA, narrativa musical, p. 4-5).

Além da identificação, Sakai'ka demonstra sentir-se bem nas disciplinas em que percebe estar aprendendo novos conhecimentos ou abordagens:

> *Uma disciplina que eu me identifiquei bastante, procurei fazer da melhor maneira possível foi Educação Musical. Que me levou a enxergar várias outras maneiras de trabalhar, de como tratar determinado assunto [...] A partir dali eu comecei a ver*

> *com outros olhos várias formas, coisas simples, mas de repente você pode adaptar e levar, não só pra uma sala de aula, mas também pra alguma outra atividade que seja relacionada a trabalhar com criança, com adulto. Aquilo despertou bastante, a Educação Musical.*
> *Pesquisadora: e onde entra o professor nesse teu entendimento de Educação Musical? A forma como foi colocada, como foi traduzida, desenvolvida, elas mostram que, de certa forma, você pode adaptar, você pode desenvolver de uma forma em conjunta, vendo os dois lados – tanto do professor quanto do aluno [...] Me mostrou esses dois lados, porque não é só ter o conhecimento, mas traduzir isso pra mostrar pro aluno de que forma você pode, também, desenvolver aquela atividade (SAKAI'KA, narrativas entrelaçadas, p. 2).*

Como Daiana, foi um dos encontros marcantes que tive assim que cheguei ao gabinete. Conversávamos sobre o curso, sobre sua história de vida, sobre as dificuldades encontradas no caminho. Na época, preocupava-me em conhecer os alunos para poder compreender melhor o contexto, mas não esperava provocar o impacto sentido por Sakai'ka:

> *Tem professores que te mostram, você se identifica, então teve um semestre que eu tava bem pra baixo mesmo. Aí chegou alguém [apontando para a pesquisadora], nessa conversa, de repente, me mostrou uma outra realidade de que "poxa, por que você não olha por aqui, vê por aqui, desse jeito"; logo em seguida já peguei uma disciplina com ela, mudou toda a minha caminhada, aquilo que eu tava bem pra baixo, pensei em trancar [...] trocamos ideias, ai tá aqui ela. Um monte de coisas, talvez ela nem lembra o que a gente conversou, mas ficou pra mim, mostrando uma outra perspectiva do próprio curso, mostrou outra realidade da docência onde eu até então não tinha essa visão. De lá pra frente caminhei com essa visão, é isso que eu quero? Então vou ter que encarar de vez (SAKAI'KA, narrativas entrelaçadas, p. 6).*

Me identifiquei bastante depois de um determinado tempo, já no quarto semestre entrando pro quinto, que realmente coloquei na cabeça que é isso que vou pensar, refletir, daqui pra frente é isso [...]
Pesquisadora: te identificou com o que, nesse quarto-quinto semestre que te fez querer continuar?
[...] já nas conversas que tive com você, logo que você chegou a gente conversou bastante, por isso não sei se você lembra... então me ajudou bastante. E também conversando um pouquinho com os outros professores também que me ajudaram bastante, "tô devagar, não tô conseguindo me encontrar. Tô pensando em trancar"; "não, Sakai'ka, não faça isso, tu vai te atrasar", também me ajudaram bastante na reflexão [...] (SAKAI'KA, narrativa musical, p. 3).

Refletindo sobre a participação na pesquisa, destaca algumas contribuições:

> *Dentro da experiência acadêmica, levo e vejo aquilo que vi e aprendi, cheguei muito cru, sem experiência alguma dentro de saber tocar um instrumento, mas fui aprendendo e vivendo o dia a dia das disciplinas [...]*
> *Dentro do contexto da minha pesquisa, que busco levar para minha experiência, vai de encontro com o meu passado e o resgate do meu povo, de seus cantos, danças, músicas, língua e a forma de vida, isso tem trazido um novo fôlego de pensar a música no contexto das tradições indígenas (SAKAI'KA, biografia músico-educativa, p. 1).*

Quanto à maneira de ver e pensar o contexto das narrativas, é muito proveitoso, pois você passa a entender e conhecer o pensar dos colegas, conhecer um pouco mais de

cada um, o que os leva estar dentro do curso, suas demandas, alegrias, tristezas, caminhada, vivência acadêmica, olhar crítico, o olhar para com os professores [...] Foi formador para a experiência de vida e pela maneira como foi conduzida, nos leva a repensar o quanto é gratificante essa troca de experiência, o olhar para o outro que muitas vezes tem as mesmas dificuldades que você e nem sabemos disso. Levo tudo isso para a minha vida, que o amanhã nos faça ser mais humanos e receptivos a todos (SAKAI'KA, biografia músico-educativa, p. 2).

João

O segundo a apresentar sua narrativa musical no terceiro grupo foi João. Nela, o participante preocupou-se em narrar os episódios que achou importante até sua chegada ao curso. Nas narrativas entrelaçadas, seu direcionamento começou a focar para seu processo de formação, para as inter-relações entre tais memórias e as experiências proporcionadas pelo curso. Sua biografia músico-educativa se resume ao resultado dessa conscientização sobre suas memórias e seu processo formativo.

Afetividade e *coletividade* pareceram permear todo o processo. Curiosamente, o título de sua biografia músico-educativa é *Afetividade, liderança, desenvolvimento, formação*. De fato, foram constantes em suas narrativas:

> *Comecei na música com 6 anos de idade numa banda marcial [...] meu primeiro contato com música foi lá [...] eu fiquei nove anos [na banda] [...] dentro dessa banda a gente desenvolvia grupos de amigos que tocavam em carnaval, tocavam em casamento, então tive outras vivências musicais a partir dessas amizades que fiz na banda (JOÃO, narrativa musical, p. 1).*

[...] o primeiro contato profissional em educação musical [...] Eu passei a ser monitor de música pra crianças no projeto da cidade (JOÃO, narrativa musical, p. 2).

> *[...] saí da banda e entrei num outro projeto na cidade vizinha, de Educação Musical [...] eu era responsável em explicar nas visitas como que era aquela instalação, como ela foi produzida e sobre o artista. Eu também comecei a desenvolver um trabalho com grupos de crianças que iam no parque pra ter aula de educação musical, da educação infantil, até 6 anos de idade na época (JOÃO, narrativa musical, p. 2).*

Apesar de João não ter conectado essas experiências à sua primeira escolha para o Ensino Superior, parece que essas experiências docentes com crianças, uma delas iniciada na adolescência, podem ter contribuído para que escolhesse cursar Pedagogia e, depois, fazer uma especialização em Psicopedagogia. Em outro momento, é possível perceber outros reflexos dessas experiências precoces com a docência, e também de seu aprendizado musical em um projeto social, especialmente, na banda marcial:

> *Então, assim, até pela situação, por exemplo, de ser uma cidade periférica, ser um projeto voltado pra tirar crianças da rua, eu fiz parte desse projeto [como aluno e como professor] e pra chegar onde eu cheguei hoje, a questão da afetividade me ligou*

> *mais à música, e dessas relações que essas pessoas tiveram comigo [...] eu vivenciei das pessoas como elas trabalharam comigo, acho que é um trabalho que eu gostaria de executar com as outras pessoas também, a questão da formação da pessoa pela música [...] se você conduzir de uma forma leve, você acaba formando um cidadão [...] fazer com que a pessoa se sinta bem praticando aquilo (JOÃO, narrativas entrelaçadas, p. 1).*

> *[...] nesse ambiente da banda, a gente tinha uma diversidade muito grande [...] foram formados grupos dentro da banda [...] sempre tive uma abertura de conseguir participar de grupos diferentes, então eu tava no grupo do Hip Hop, do que gosta de samba, do grupo que só sabe falar de banda marcial, mas eu me inseria nos grupos ali e fazia a minha cabeça pegar o máximo de informação possível pra eu conseguir lidar com as diferenças (JOÃO, narrativas entrelaçadas, p. 11).*

Além disso, a coletividade também conectou outras memórias narradas:

> *[...] eu me sinto aprendendo quando eu faço parte do processo. Parte de um grupo. Tenho dificuldade em me concentrar sozinho [...] não me sinto tão motivado se eu não sei que vou compartilhar, interagir com as pessoas (JOÃO, narrativas entrelaçadas, p. 11).*

> *[...] do que trago até hoje é forma de como conduzir um grupo. Muitas vezes, quando tô à frente como monitor, como estagiário, numa situação em frente a um grupo, tento lembrar, nem tento lembrar, automaticamente, vem na minha cabeça como que era na banda. Como as pessoas tavam na frente conduzindo (JOÃO, narrativas entrelaçadas, p. 13).*

A afetividade também é interpretada por João como *condutora de todo processo formativo*, característica mais evidente nas narrativas entrelaçadas e, consequentemente, em sua biografia músico-educativa. Primeiro, quando questionados (ele e os demais participantes) sobre o que havia acontecido em suas vidas para que viessem a ter as ideias que hoje têm, foi dito:

> *[...] eu acho que foram as relações interpessoais que eu fiz no ambiente que eu aprendi música. Porque eu passava a maior parte do meu tempo, quando não era na escola, eu estava na banda ensaiando ou estudando alguma coisa e as pessoas dessa banda, elas eram mais velhas e me tratavam como um filho (JOÃO, narrativas entrelaçadas, p. 1).*

> *[...] tem outros professores que a gente consegue se relacionar além daquele relacionamento da universidade, de querer aprender e só. Vejo que quem acaba desenvolvendo esse tipo de relacionamento, que também tem uma limitação, lógico, acaba, pela afetividade, se desenvolvendo melhor na disciplina. Acredito que a afetividade contribui pra aprendizagem (JOÃO, narrativas entrelaçadas, p. 3).*

Em outro momento, conversando sobre as relações das memórias com as dinâmicas de estudo na UFRR:

> *Acredito pela afetividade mesmo, não consigo relacionar a outra coisa. O ponto central, se a gente pegar todas as nossas conversas e avaliar a questão afetividade tá relacionada em tudo. A questão do estudar que se fala não é no momento fora da universidade, é no momento em sala de aula (JOÃO, narrativas entrelaçadas, p. 7).*

João parece ter refletido e se conscientizado sobre os *fios condutores* que não só foram responsáveis pelo seu interesse em profissionalizar-se na área, como também conduziram sua aprendizagem musical e, consequentemente, docente:

> *As relações interpessoais estão diretamente ligadas em todo processo formativo, de modo que é muito perceptível que as pessoas que mais contribuíram na minha formação musical, foram aquelas que estabeleceram um relacionamento que vai para além da formação técnica e específica em música, passa a ser uma formação para a vida (JOÃO, biografia músico-educativa, p. 1).*

Emília

Emília trouxe narrativas intensas e constantes reflexões para o grupo. Contou-nos sobre o seu interesse *tardio* pela música, ao ingressar em uma banda de fanfarra. Lá, aprendeu música, a importância das relações interpessoais e, por conta de um regente-professor, viu a música como algo *sério*, daí sua entrada no curso:

> *Aí chegou o coronel xxx [na banda] [...] Ele via que a gente podia ser algo além, a mais do que só aquilo, a decoreba [...] a gente começou a ter aula de teoria, dia de sábado e de domingo ele marcava na casa dele, então a gente ia, ele fazia apostila, ensinava, ajudava [...] a gente desenvolvia rápido [...] Começamos a estudar muita teoria aí eu fui gostando. Nosso repertório começou a mudar, já tinha estante, já tinha partitura, então a gente já conseguia ler, as músicas foram melhorando, foi ficando mais complexa. A partir do momento que as músicas foram ficando mais complexas, fui vendo a música como algo mais sério, porque até então era algo que eu decorava, ia lá, brincava, fazia, marchava. E ali já não era [...] Eu vi que, a partir dele, percebi que a música era algo sério (EMÍLIA, narrativa musical, p. 2).*

> *[...] quando entrei, também, tinha esse negócio de instrumental, que a música era você tocar muito bem um instrumento. Lá a gente competia entre si, quem estudava mais, quem tocava mais, quem tinha o som mais bonito. Música acabava sendo essa área da performance, esse trabalho em grupo. Quando cheguei aqui [...] a visão que eu tinha de música, era muito instrumental, muito performance. Ser músico era tocar muito bem o instrumento. Hoje vejo que não é, com tudo que o curso vem trazendo, vejo que não é bem assim, a música tem muitas outras áreas, não só da performance (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 10).*

A participante vai se conscientizando sobre as aprendizagens experimentadas na banda e de que maneira elas se relacionam com sua formação acadêmica:

> *[...] quando cheguei [na UFRR], os outros professores não sabiam o que era bombardino, quando conversei com ele [professor A], por conta das experiências e vivências dele, era totalmente diferente. Acho que cada um leva sua malinha de*

> *experiência e cada um vai se encontrando aí por conta disso, tem tudo a ver (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 10).*

> *[...] Meu regente era em quem eu me espelhava, tinha respeito, tava em frente da gente. Acho que veio comigo nesse sentido de as coisas que eu mais gosto, que convém na universidade, que eu tento mais, me esforço mais, tem a ver com fanfarra [...] Às vezes tudo que eu tô vendo, de teoria, dessas disciplinas que influenciam na fanfarra, já fico imaginando de que forma eu vou usar aquilo na banda. De que forma vou transcrever uma partitura, acho que a fanfarra realmente é uma coisa que gosto muito. Tudo que vejo no curso tento levar um pouco de como aconteceria na fanfarra. Porque lá tem muita relação pessoal, de amizade, de tudo, tu ter a questão de grupos (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 13).*

Outro ponto forte de sua história de vida é a presença do professor. Emília sonhava ser professora na escola e, por isso, sempre observou seus professores buscando espelhar-se neles. A docência, na sua concepção, é amor, é importar-se com o outro, é proximidade:

> *Acho que hoje eu entendo o tanto que um professor contribui pra vida de um aluno, porque eu nunca tive aula de música na escola (EMÍLIA, narrativa musical, p. 5).*

> *[...] acho que é muito forte a influência do professor com a disciplina [...] acho que o professor tem papel importante, porque é um ser humano. O que a gente tem mais perto da disciplina, que é perto da gente, como humano, é o professor. Acho que ele tem muito essa responsabilidade (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 2-3).*

> *Sempre quis ser professora, então eu observava muito meus professores desde a escola. Sempre tive aquelas pessoas que eu me espelhava, que dizia querer ser perto do que aquela pessoa é. Aí quando cheguei na faculdade, vi que também lá tinha pessoas que eu queria me espelhar, que me colocaram embaixo do braço, que nem o A. eu tava perdida e ele me orientou (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 5).*

Quando professor parece não gostar do que faz, ou não ter uma relação semelhante à dela com a docência, surgem desafios para sua formação. Suas relações com professores são tão importantes que percebe experiências intersubjetivas de maneira amplificada:

> *[...] Engraçado que comigo aconteceu casos bons e ruins que nunca aconteceu com ninguém no curso. Sou premiada com esse negócio de professor, mas hoje em dia eu sei que é muito importante o papel do professor na vida da gente. (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 5).*

> *[...] Quando acontece o contrário, que tu entra na disciplina que aquele professor vive aquela disciplina, que é a área dele e que ele consegue levar, consegue passar pra ti, às vezes, a gente acaba gostando mais de uma disciplina mais pelo professor, pela forma que aconteceu, pela forma que ele vê a disciplina, até mesmo por conta do conteúdo da disciplina [...] Geralmente escolho as disciplinas pelos professores, porque acaba que os professores influenciam na nossa formação e na nossa vida (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 2).*

> *Às vezes, por conta do professor a gente acaba desgostando de uma disciplina, porque é igual ela [Carolina] tá dizendo. Se tu tá ali e aquilo tá sendo de alguma forma negativa, eu, pelo menos, eu me fecho nas disciplinas que não me sinto à vontade com professor. Não pergunto, não questiono (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 4).*

Acho que a docência, quando tu tá fazendo esse trabalho ainda na academia, tu acaba se questionando muito como docente e como aluna [...] Tu olha pro professor com forma de questionamento. Devo me posicionar assim? Será que na hora que eu estiver lá na sala eu posso fazer isso? De que forma? Tu acaba espelhando o teu professor pra ti, si próprio, de como tu vai levar a aula futuramente ou como já tá levando (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 9).

Quando percebe estar, de fato, se tornando uma professora com os sentidos que ela narra – que marca a vida do aluno –, alegra-se:

> *Comecei a gostar bastante [da docência], a gente (Pibid) foi pro CAP [Colégio de Aplicação], foi outra experiência totalmente diferente, porque no CAP já era ensino instrumental, já era pra criança, não era pra ensino médio, fiquei mais apaixonada ainda [...] Tinha um aluno que já tocava, que era o Lucas. Era uma coisa de amizade, de parceria. Ele viu o xx e ficou doido, falando que era pra ele dar o número dele pra mim que queria ter aula comigo de flauta que o pai dele disse que ia pagar. Eu fiquei tão feliz. Foi lá, com criança e adolescente, que a gente vê que o professor é mais do que a pessoa que passa o conteúdo (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 8).*

Pouco a pouco, narra que as experiências da academia permitiram interpretar suas memórias com novos horizontes, permitiu revisitar alguns entendimentos, inclusive, sobre o significado da música para si:

> *Acho que música, sendo popular, é muito formadora de identidade. Ela me diz muito do que eu fui, do que eu sou, do que eu me tornei. Mais questão de cultura, de família [...] Acho que ela acaba sendo algo muito informal, a música popular na minha vida é algo de descontração. Envolve outras coisas além da música técnica, da música complexa. Ela tem mais a ver com família, com amor, com sentimento, cultura, do que eu sou. Acho que tem muito a ver com identidade. Na minha vida, ela diz muito do que eu sou, do que a minha cultura condiz, de onde eu vim. Ela me forma bastante. Quando tu entra na academia e tem acesso à música erudita, a outros tipos de música, eu passo a ver elas mais como algo formal; algo que não acontece na minha vida no dia a dia. É algo que sei que preciso estudar, sei que é bom, que é o que tem técnica, é o complexo, mas pra mim jamais vai ser a música que vou botar no som pra ouvir em casa, porque não é algo da minha cultura, não é algo que me formou, não é meu (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 12).*

Logo depois comecei a ter aula de educação musical e vi que, quando tive as primeiras aulas, fiquei totalmente encantada com educação musical porque a gente não tem aula de música na escola (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 8).

> *Muitas coisas aconteciam até mesmo na minha banda e eu não percebia ou entendia. Quando comecei a pegar disciplinas pedagógicas e de educação musical, abriu-se um leque de horizontes, tudo parecia fazer sentido. Lembro que no ensino médio fiz três meses de aula de violão e só aprendi duas notas, na época eu me culpava, achava que era minha culpa. Eu não gostava de ir às aulas, ia porque minha mãe estava pagando mesmo. Hoje, por conta da academia eu entendo o motivo pelo qual não tive sucesso nessas aulas, o professor.*
> *[...] quando chego à universidade me deparo com pouca coisa sobre bandas marciais, deparo-me com outros "horizontes" [...] Desde então comecei a entender que o papel da música na vida das pessoas não é apenas instrumental no sentido da performance, mas também em outros sentidos (EMÍLIA, biografia músico-educativa, p. 1).*

Finalizando sua biografia músico-educativa, narra ter se conscientizado sobre alguns processos formativos desencadeados a partir de sua história de vida. Sua reflexividade modificou sua biografia músico-educativa. Na narrativa musical, contou episódios com o aprendizado musical traçando algumas relações com aspectos formativos. Na narrativa entrelaçada, aprofunda significativamente suas reflexões por iniciá-las de sua formação acadêmica para as memórias (processo que se mostrou importante para provocar sua conscientização). Sua última atividade, a escrita da biografia músico-educativa, apresenta apenas, não menos importante, a relação percebida entre tais memórias e sua formação na academia:

> *A universidade tem influenciado na minha vida em dois sentidos: profissional e pessoal. Profissional porque estou me formando professora, me tornando uma pessoa crítica e pensante. Pessoal porque estou "crescendo" na universidade, estou amadurecendo com experiências formadoras de identidade. A academia está sendo pra mim uma descoberta de saberes e de identidade.*
> *Refletir sobre toda essa minha trajetória musical e acadêmica para essa pesquisa me fez enxergar coisas que eu nunca tinha parado para pensar e analisar. Quando você vai falando e falando sobre sua vida, você se descobre a cada nova lembrança que vai surgindo. Foi uma experiência que levarei comigo como forma de aprendizado e descoberta através de memórias e contextos atuais da minha vida, uma vez que antes dela, eu jamais conseguiria colocar em pauta essas relações (EMÍLIA, biografia músico-educativa, p. 1).*

Entrei na universidade jovem, criança, e tô amadurecendo lá, tô me formando lá, tô aprendendo lá, crescendo lá [...] Muito do que eu aprendo no curso levo pra minha vida, não no sentido musical, mas em outros sentidos, de vida mesmo e relação com pessoas, com professores. Lá eu tento imaginar o que eu quero pra minha vida, o que eu vou ser, que tipo de profissional quero ser, que tipo de pessoa, de ser humano [...] Além de formadora profissional, ela é uma formadora de vida, mesmo (EMÍLIA, narrativas entrelaçadas, p. 16).

Carolina

Carolina iniciou sua participação na pesquisa dizendo que falaria, talvez, por cinco minutos. Foi a que mais falou e pareceu descobrir-se ao longo do processo a partir da escrita de si. Apesar de sua timidez, demonstrou-se participativa, reflexiva e permitiu-se *levar* pelas dinâmicas dos encontros.

Sua história de vida com a música está enredada com a igreja, espaço onde aproveitou as oportunidades que teve para cantar, ainda que *empurrada pela família*; são momentos emergidos da narrativa musical e organizados na biografia músico-educativa escrita:

> *Minha vivência musical basicamente se resume ao ambiente de igrejas, e quando eu digo isso, pense no mais informal possível [...] Ainda na infância participava dos "conjuntos de crianças" [...] e quando tinha um solo, lá estava eu, colocada por minha irmã mais velha que regia o grupo. Agradeço por ela (e pelo resto da família)*

> *que ignoravam para os meus "nãos" apavorados, apesar, ironicamente, da vontade enorme de cantar.*
> *Desde sempre tive oportunidade de estar envolvida em apresentações na igreja [...] o meu jeito reservado da infância e adolescência não me impediu de participar de todos esses momentos, apesar de, claro, precisar de uns empurrões da família, às vezes (CAROLINA, biografia músico-educativa escrita, p. 1).*

Já durante as narrativas entrelaçadas, uma característica de Carolina transparece: a de ouvir e enxergar(-se) (n)o outro, uma relação *empática*, influente (positivamente e negativamente), sentir-se em uma troca de experiências. Permite-se aprender com os colegas; provocou-se a partir das experiências dos outros participantes. Essa característica já havia aparecido, na verdade, durante a narrativa sobre as memórias com a família; ficou mais evidente, porém, conforme ouvia as narrativas dos demais colegas:

> *Quando ele começou o trio de jazz, eu tava na adolescência, então eu sempre ouvia eles tocando, eles ensaiando, só mesmo instrumental. Aí, depois já eu aqui em Boa Vista, um dos membros do trio falou assim "ah, a Carolina não canta jazz? Vê se ela canta jazz", quando ele falou isso, me senti feliz, fiquei assim, porque ele já me ouviu cantando, não canto lá essas coisas, canto meio aquilo que você aprende, nunca fiz aula de canto [...] Quando ele falou isso, fiquei me derretendo, fiquei feliz. É tanto que fico assim, eu baixei algumas músicas de jazz [...] (CAROLINA, narrativa musical, p. 5).*

Via os meninos naquele nível e nem fui, aí fui pro outro professor [de violão]. Quando chegou lá, perguntou qual o nível que a gente tinha, aí falei que eu não tocava nada de violão [...] Aí ele falou assim "olha, pra quem não toca nada de violão, eu aconselho que não faça Violão I agora, vá fazer, espere o Violão Complementar, porque eu vou começar daqui pra cá, então vocês ficarão perdidos". Falou assim, jogou. Aí fiquei assim, na próxima aula pareci desconfiada, sentei, fiquei por ali e acabou que eu não fiz (CAROLINA, narrativa musical, p. 7)

.

> *Acho que tem me atrapalhado um pouco [ser tímida] [...] Sou muito trancada e não me envolvi pra valer na universidade [...] Ouvindo as experiências do colega, pensei, gente, tenho que fazer alguma coisa. Tô muito trancada, preciso de novas experiências. O legal é que as experiências dos colegas vão contagiando a gente. Na nossa aula de xxxx com a B, que a gente tava vendo as apresentações sobre os métodos, cada grupo trazia uma aula em relação ao método e eu gostei muito do que seu grupo apresentou [João] no pandeiro [...] Eu hoje, na universidade, comecei a despertar, de admirar a questão da percussão. Percussão não é algo que as pessoas costumam pensar [...] Passa uma sensação de aconchego, percussão, penso numa roda de amigos e alguém tocando percussão, nessa coisa informal, que dá prazer. Não uma coisa totalmente tabelada, registro (CAROLINA, narrativas entrelaçadas, p. 15).*

Tu [Emília] tem um monte de experiência na universidade. Eu, agora que entrei na residência e ainda não tive nenhuma experiência. Toquei percussão com o João... às vezes é indiretamente formam a gente e a gente nem percebe. Agora tô falando e tô pensando "nunca tinha parado pra pensar", acho que essas experiências que a academia acabou me proporcionando faz eu me questionar, faz eu me avaliar mais na forma que eu vou sair daqui ou como vou fazer isso futuramente.
Teve uma coisa que tu falou, foi na aula da professora C [...] que os calouros são muito sortudos agora em relação a essa disciplina, estar no meio do primeiro semestre e eu pensei "é verdade". Queria ter tido essa disciplina no primeiro semestre, ela te joga pra uma sala de aula simulada, te dá uma ideia no primeiro semestre, muda muita coisa. Eu tô no quinto semestre e parece que estava meio empacada,

confusa, parece que dá um rumo. Isso é o sentido da minha licenciatura, educação musical é isso. Então começou a fazer mais sentido, eu tô no quinto semestre, parece que veio acontecer agora (CAROLINA, narrativas entrelaçadas, p. 9).

Essa característica é transposta para a maneira como ela se relaciona com os professores e, consequentemente, com as disciplinas. Desafios configuram-se quando não se sente valorizada ou ouvida:

> *Não existe essa relação aluno-professor. Ele tá ali depositando o que ele tem pra falar e eu tô ouvindo pensando na avaliação. Não existe uma vontade de aprendizado quando o professor tem essa postura [distante do aluno] [...] Quando a sua experiência não é boa, você acaba que bloqueia aquilo, você não aprende, não tem prazer naquele conhecimento. Então, não faz sentido, não influencia você de uma forma boa (CAROLINA, narrativas entrelaçadas, p. 4).*

A relação professor com aluno é um ponto crucial. Acho que o que mais dificulta o aprendizado do aluno não é nem a dificuldade, o nível do conteúdo, é o professor valorizar o conteúdo [...] falam pra gente dar a opinião que ele é totalmente aberto a ouvir mas, quando você fala, você nota que não é, aquilo é só clichê de falar. Quando você fala, tá na expressão, as palavras dele dizem uma coisa mas a expressão diz outra "não, você tem total direito de não concordar", mas com aquela expressão de que você é um burro por achar isso [...] Se isso acontecer comigo, nunca mais abro minha boca na sala (CAROLINA, narrativas entrelaçadas, p. 5).

Finalizando sua participação na pesquisa, escreve uma biografia músico-educativa que relaciona a metodologia da pesquisa com suas memórias e com as experiências acadêmicas:

> *Toda trajetória narrada termina por deixar de lado pontos que talvez sejam posteriormente vistos como importantes, isso acontece mesmo que involuntariamente, por esquecimento no narrador ou por este fazer vista grossa a um ponto que, ao seu pensar, lhe desnudaria demais a alma na frente dos leitores. Espero que eu não esqueça muitos (CAROLINA, biografia músico-educativa, p. 1).*

[...] o Curso de Música pode ser surpreendente e ao mesmo tempo frustrante. Ao mesmo tempo que nos mostra que existe uma gama de possibilidades, como que abrindo um leque, nos emergindo em nossa própria área, também acaba por trazer frustrações quando se trata de seus conhecimentos originais, que tivemos antes de ingressarmos lá (CAROLINA, biografia músico-educativa, p. 2).

> *Eu resumiria como se estivéssemos tentando agregar o novo conhecimento, ao mesmo tempo que tentamos não perder o que já tínhamos. Digo apenas por mim, claro. É uma tarefa árdua para quem ainda não tem uma "enciclopédia vasta" de conhecimento, não se perder entre tantos profissionais. Talvez isto esteja vinculado ao modo que o conteúdo é muitas vezes transmitido, como taxativo, como se o maior aprendizado musical estivesse limitado às paredes do curso, ou às páginas de um registro (CAROLINA, biografia músico-educativa, p. 3).*

Devo dizer que, quando li minhas próprias palavras redigidas, de quando falei com o grupo sobre partes da minha vida, me senti estranha. Primeiro de tudo, notei que escrevo melhor do que falo, (rs), mas acima de tudo lembro que pensei "que estranho, em algumas partes nem parece que é de mim que estou falando". Essas reuniões me fizeram pensar sobre momentos que normalmente não pensaria, e em alguns momentos fiquei feliz com o que já passei, e em outros, frustrada comigo mesma,

pensando no que eu poderia ter feito de diferente (CAROLINA, biografia músico-educativa, p. 4).

***

Evidenciar os processos de autointerpretação e de conscientização sobre as histórias de vida dos participantes permitiu identificar importantes inter-relações entre significados da música, experiências com e na música, posturas de aprendente, memórias representadas em contextos diversos e processos formativos no curso de música. Assim, ter estudado e comparado as três produções que conduzem a biografia músico-educativa possibilitou uma *entrada* calculada nas representações e significações sobre o vivido que cada sujeito autointerpretou. Essa aproximação-distanciamento entre as narrativas musicais para as narrativas entrelaçadas e biografias músico-educativa escritas evidenciou diferentes graus de potenciais modificações nos sujeitos, seja na reflexividade sobre si, seja na interpretação sobre o vivido, seja sobre a consciência da consciência dos processos formativos. Lany-Bayle (2012, p. 62) explica que:

> Se não modifica o que se passou, qualquer que seja a maneira como o exprima, toda narrativa modifica a maneira de representar aquilo de que se fala e, em consequência, de pensá-lo (até mesmo de cuidar dele). Daí vem a necessidade, às vezes, de dizer, de mesclar, e mesmo confundir diferentes universos ou temporalidades, pois a narrativa, atropelando o tempo dos relógios, permite idas e vindas entre os espaços e as épocas, entre o passado e o imaginário. Ela traz a duração, a profundidade, subverte a cronologia, inventa o intergeracional (LANI-BAYLE, 2012, p. 62).

Assim, organizar a leitura a partir das *operações de biografização*, expressões que marcaram a narrativa (oral e escrita) de cada um, facilitou a análise, pois, segundo Delory-Momberger (2011, p. 341-342), é na "linguagem da narração" que se escrevem e inscrevem os "espaços biográficos da experiência humana". Por meio da organização narrativa e da própria linguagem, não só lembramos do passado, como interpretamos o presente e nos projetamos para o futuro. Nessa dinâmica, que é cotidiana,

> [...] muitas dessas operações de biografização têm uma dimensão automática e não requerem nossa consciência ativa, porque se ajustam aos scripts repetitivos dos marcos sociais e culturais que regulam nossa existência. Contudo, essas operações de biografização estão sempre presentes e sustentam a impressão que temos de nós mesmos no decorrer do tempo: nos mantêm em contato com nosso passado, o da infância como o da véspera, e assim ajudam a construir a consciência de nossa identidade no tempo; permitem-nos estruturar e interpretar o que vivemos, dia a dia, constituindo-o precisamente como algo dependente de nossa experiência pessoal e outorgando-nos uma impressão de forma própria; outrossim, desempenham papel regulador, de organização e projeção num futuro próximo e distante, antecipando as horas, os anos, a vida pela frente. Nesse sentido, a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de biografização apresenta-se como uma

> hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341-342).

Essa dimensão pessoal, potencialmente conscientizadora, que configura territórios de fala das operações de biografização facilitaram não só a identificação de temas geradores que operam na relação individual-coletivo (JOSSO, 2010c), como, também, fizeram emergir características de autonomização/conformização, responsabilização/dependência e interioridade/exterioridade.

A primeira dialética, de autonomização/conformização, "o jogo da autonomização desejada face a uma conformização esperada pelo meio ambiente" (JOSSO, 2010c, p. 74), delineia processos formativos, conforme observado nas seguintes interpretações:

- Juliana (Grupo 1), apesar de perceber a dificuldade de elaborar seus próprios referenciais críticos sobre a música, reconhece cantar e ensaiar músicas além do âmbito gospel, processo auxiliado pela representação da música em sua vida, ou seja, a letra e seu significado na construção e *crescimento* do indivíduo.
- Dolores (Grupo 1) autointerpreta sua história de vida em um constante *quase*, que representa, justamente, um processo de autonomização e conformização, pois reconhece desenvolver habilidades e competências por meio de aprendizagens cotidianas; porém, considera-se *despreparada, engatinhando* no conhecimento musical devido à sua concepção sobre o que seja tal conhecimento (socialmente reconhecido). Refere-se à aprendizagem teórica, aos saberes acadêmicos, mais sistematizados e, portanto, mais *aceitos* coletivamente, percepção trazida, também, por Lita (Grupo 1).
- Das narrativas de Franciele (Grupo 2) emergiu uma constante busca por equilíbrio entre as necessidades de sua família, que, em alguns momentos, a distanciaram do seu aprendizado musical e dos seus próprios sonhos de formar-se professora de música.
- Emília (Grupo 3), que sempre sonhou ser professora, buscou consonâncias e observa dissonâncias entre o modelo docente almejado e o contato com professores e pedagogias em sua trajetória músico-formativa, especialmente na universidade.
- Carolina (Grupo 3) sentiu-se motivada e movida pelo *outro* constantemente: pelo incentivo, pela inspiração, pelos modelos. Apesar dessa postura, tem reconhecido sua trajetória formativa de maneira ímpar, onde, a partir do contato com o outro, se reconhece ao mesmo tempo em que há estranhamento; distancia-se... busca; por isso, conscientiza-se de suas próprias necessidades.

Quanto ao movimento entre responsabilização e dependência, o sentimento de *coletividade* pareceu misturar memórias, em que uma necessidade de pertença, como os participantes que mencionaram a igreja, provocou a busca por uma formação que, com o tempo, se tornou um projeto pessoal e profissional. Essa dinâmica foi observada principalmente nas narrativas de Juliana, Dolores (Grupo 1), Franciele e Luciane (Grupo 2). A família também pareceu se constituir como uma alavanca para essa dialética, pois, em algumas histórias de vida, como de Lita, Franciele e Carolina, os pais foram não só incentivadores como, também, provocadores de determinados aprendizados musicais, para determinadas funções (no caso das três: contribuir com a igreja).

Em outra direção, as memórias com docentes na família, ouvidas e lidas nas histórias de Dolores (Grupo 1) e William (Grupo 3) provocaram-lhes o desinteresse pela profissão. No caso de William, as experiências na universidade, principalmente o contato com a docência na música, induziram-lhe um olhar diferenciado sobre a profissão, que passou a lhe interessar. Em outros casos, como o de Emília, ter tido um pai professor e as memórias de bons e maus professores pareceram configurar um *modelo* docente para si que, por conta da autointerpretação embebida de seus referenciais sobre a docência, a direciona para um caminho diferente, em algumas vezes, dos professores que teve.

Quanto à dialética interioridade/exterioridade, percebe-se que muitos dos participantes escolheram outras profissões e/ou formações antes da música, que, para parte dos participantes, sempre foi um *sonho*, uma *realização pessoal* (além da profissional), como se observou nas trajetórias de Juliana, Dolores, Roger, Lita (Grupo 1), Luciane, Daiana (Grupo 2) e João (Grupo 3). O processo de construção da biografia músico-educativa permitiu perceber que, para todos, a universidade também foi espaço de adaptações, de novos referenciais, o que gerou a "necessidade de reequilíbrio e/ou de se ir além do que é agora conhecido e dominado".

Por fim, é relevante identificarmos, nas narrativas entrelaçadas e biografias músico-educativas escritas, as experiências que pareceram desencadear aprendizagens e conhecimentos segundo o estudo de Josso (2004), análise importante para compreendermos a relação entre o *objeto novo* – a formação acadêmica – e as experiências prévias de formação com/na música, tendo em vista que,

> Para serem "adquiridos", os objetos da aprendizagem devem ser interpretados e integrados nos sistemas de conhecimentos ou competências previamente formados. Todo novo objeto de aprendizagem suscita, dessa forma, um processo único (próprio

> de cada indivíduo e único em sua história de aprendizagem) de adoção e reconfiguração do conjunto construído de conhecimentos e competências adquiridas. A estrutura cognitiva em que se incorporam os aprendizados e saberes novos é, pois, evolutiva, tem sua própria história e remete àquela trajetória de aprendizagem ou biografia de formação própria de cada indivíduo que evocamos previamente (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 343-344).

Nesse sentido, conhecer os conhecimentos e aprendizagens existenciais, pragmáticos e técnicos e explicativos conhecidos e os seus lugares nas histórias de vida dos sujeitos – tanto no passado quanto no presente, pode auxiliar a compreender as direções e sentidos tomados pelo processo formativo dos participantes.

Os conhecimentos e aprendizagens existenciais foram evidenciados, principalmente, devido ao desenvolvimento da biografia músico-educativa, pois demandam reflexividade e conscientização sobre os motivos que os levaram a realizar determinada atividade, os conhecimentos prévios desprendidos para que esta fosse possível. Segundo Josso (2004), tais conhecimentos caminham e se aprofundam com o tempo, com a experiência. São autoquestionamentos sobre a vida que levam o sujeito a desenvolver essas aprendizagens. Trazem à superfície pensamentos, afetividades, memórias, sonhos, medos, prazeres. Esses conhecimentos e aprendizagens são ilustrados por diferentes registros que retomam a reflexão sobre o autoconhecimento na trajetória de cada sujeito.

Em minha pesquisa, esses elementos foram observados, especialmente, nas passagens das narrativas que remetiam a *conhecimentos na formação, dinâmicas* e *atitudes e qualidades dos sujeitos.* Os momentos de consciência dos sujeitos, porém, não aconteceram em todos esses registros de episódios narrativos que eu pude identificar na análise a partir do Nível 1 da espiral:

- Para Juliana (Grupo 1), as narrativas não são claras quanto à sua conscientização sobre a relação entre os significados da música para si, a formação fundamentada na igreja e o seu desejo em formar-se professora para criar um projeto social na igreja. Narra as memórias que evidenciam uma forte relação entre o que deseja para si e o que a igreja deseja para ela, mas não faz relação entre as *dinâmicas, atitudes e qualidades* suas promovidas nesse contexto com o seu processo formativo no curso de música. Não foi possível perceber uma autorreconstrução dessas memórias, comparando a primeira produção (narrativa musical) à terceira (biografia músico-educativa).

- De uma maneira mais tímida, Roger (Grupo 1) separou sua biografia músico-educativa em dois momentos: um concentrado nas memórias e outro nas reflexões sobre essas memórias, especialmente, no impacto da participação na pesquisa para a reflexão sobre elementos que compõem o seu processo formativo. Apesar de relacionar o seu interesse por tocar e ensinar violão à sua história de vida, lembrou-se de episódios com a música concentrando-se em narrar, especificamente, o que ele fazia com a música durante essas explorações, o que não permite evidenciar um posicionamento aprendente, presente ou passado, sobre essas memórias.
- Daiana (Grupo 2) narrou episódios de sua vida de uma maneira diferente aos demais: detalhadamente, com fortes referências afetivas – já que a afetividade foi o registro que conduziu toda a construção narrativa. Mesmo assim, não é evidente a sua conscientização sobre esse fio condutor, apesar de caracterizar, em vários trechos, os professores que teve ao longo da vida e suas pedagogias como mais ou menos *humanas*.

As narrativas de Juliana, Roger e Daiana concentraram-se em evidenciar *processos* que, segundo Bertaux (2010, p. 113), são "encadeamentos de situações, interações, acontecimentos e ações" que podem se inscrever no decorrer de uma vida e que, no caso desses participantes, não foram refletidos suficientemente (talvez precisassem de mais tempo para que isso ocorresse), visando à conscientização sobre os impactos dessas memórias em suas formações pessoais e profissionais. Em outras ocorrências:

- Milton (Grupo 1), apesar de narrar sentir-se provocado a refletir sobre sua história de vida com a música, interpreta os significados das memórias a partir de um *eu* que volta ao passado, ou seja, expressa posturas, maneiras de *aprendente,* da época em que cada memória aconteceu: uma postura *egocêntrica*, *focada*, o sentir-se *desafiado,* os momentos em que a música era, apenas, *descontração*. Porém, diferentemente de Juliana, é possível perceber, no final do encontro que resultou nas narrativas entrelaçadas, interconexões entre essas memórias e as maneiras de aprender, também, na universidade.

Questionado sobre as maneiras como os conhecimentos obtidos na música popular auxiliariam em sua formação no curso, retoma da memória algumas experiências:

> *[...] a música popular, pra mim, é importante pela praticidade [...] essa base é importante pra caramba pra mim na faculdade pela leitura rítmica. As figuras musicais que vejo no frevo [...] O metal, acento, ligadura, fazer interpretações da ligadura, é bom, mas eu aprendi isso na prática [...] Tocava clarinete, peguei o auto, clarinete é em Si bemol, auto é em Mi bemol, então já muda a altura, já muda a clave. A percepção, o ouvido melhora pra caramba, porque preciso saber que nota é no saxofone [...] Transposição, leitura rítmica, foi isso que a música popular me proporcionou pra entrar na universidade. Ter facilidade nas coisas da universidade (MILTON, narrativas entrelaçadas, p. 16-17).*

- Respondendo ao mesmo questionamento, Lita (Grupo 1) percebe distâncias entre os conhecimentos desenvolvidos a partir de sua experiência na música popular e o conhecimento desenvolvido na academia. Sua história de vida com a música possui várias passagens em que narrou desistir de cursos, determinados aprendizados, para fugir da partitura. Entrando no curso, traz a mesma postura, narrando que, quando se depara com uma partitura, se questiona se está no curso certo, ainda que considere algo importante para o seu desenvolvimento musical. Esse entendimento sobre as implicações da *partitura* em sua história de vida, um dos fios condutores de suas experiências com o aprendizado musical, porém, não foi conscientizado por ela.
- Dolores (Grupo 1) modifica a sua interpretação sobre as memórias vividas no decorrer da biografia músico-educativa, especialmente, as que se referiram à banda gospel e às memórias com a família. Compreende, no decorrer da pesquisa, possíveis motivos que a fizeram *fugir*, *evitar* a docência e, também, da relevância da banda para a sua formação musical, ainda que a considere incompleta, especialmente, por não perceber conhecimentos mais formalizados nessas experiências (teoria da música, por exemplo).
- Diferentemente dos demais, as narrativas de William (Grupo 2) concentram-se a partir de sua entrada no curso, memórias recentes, mas, nem por isso, menos importantes, pois configuraram, segundo o participante, um *momento-charneira* em sua vida. O curso permitiu e incentivou o autoconhecimento, o reconhecimento de possibilidades, de qualidades – como a comunicação com os alunos, raciocínio rápido... a docência. Essa conscientização pôde ser percebida já em sua narrativa musical, possivelmente devido às características pessoais de William, que, durante as aulas, sempre se mostrou crítico, reflexivo e em *constante mutação* – usando suas palavras.
- A questão da identidade, situar-se em um plano coletivo, permeou as biografias músico-educativas de Emília e Sakai'ka (Grupo 3). A primeira foi tomando

consciência de suas posturas de aprendente estritamente conectadas à busca por identificação e construção de sua própria docência. Percebeu a universidade como um espaço de descoberta de *saberes* e de *identidade*, de amadurecimento *pessoal* e profissional. Revisitando os registros de Sakai'ka, percebi que as conexões entre seu sentimento de pertença quanto à comunidade indígena e a identificação com o curso narrada quando permitiu que estudasse um assunto significativo em sua história só foram narradas porque foram provocadas por mim. Porém, apesar de as narrativas não permitirem afirmar que ele, de fato, se conscientizou dessas inter-relações, pude ouvi-lo em um diálogo com outro professor da universidade, no qual disse encontrar-se no curso e identificar-se com a universidade a partir do momento em que pode pesquisar sobre a sua própria comunidade.

- Franciele e Luciane (Grupo 2) narram compreenderem a relação entre seus projetos de vida profissional atrelados às experiências que a igreja proporcionou no decorrer do desenvolvimento de suas biografias músico-educativas. Refletem sobre si mesmas nesse processo de operar escolhas, de organizar, por exemplo, suas atividades na graduação, em vista de seus objetivos em comum: desenvolver um projeto de musicalização, uma escolinha de música, para que as crianças e adolescentes da igreja e da comunidade onde a igreja se insere possam desenvolver-se musicalmente. Ingressar em um curso de licenciatura em música, para as duas, foi o primeiro passo para que esse sonho pudesse realizar-se. Já na graduação, refletem sobre as experiências acadêmicas com o projeto em mente: a reflexão sobre a utilidade dos conhecimentos que a universidade desenvolve, os modelos didáticos e pedagógicos observados de professores e a necessidade de adaptação, de ruptura, da busca por novos horizontes metodológicos.
- Ainda interpretando conhecimentos existenciais, revisitei as memórias de João (Grupo 3), conduzidas por aprendizagens musicais significadas na afetividade, no contato, na troca, na coletividade. O participante conscientiza-se sobre essa presença da afetividade em seu processo formativo a partir das narrativas entrelaçadas e focaliza sua reflexão final, a biografia músico-educativa escrita, tendo-a como eixo reflexivo para essa produção. Em direção semelhante, Carolina foi significando sua história de vida à medida que ouvia os demais. Percebe não estar aproveitando as experiências do curso como poderia e que sua característica tímida a tem limitado na universidade.

Quanto aos conhecimentos e às aprendizagens pragmáticas e técnicas emergidas e percebidas (e analisadas, especialmente, na categoria *domínios de aprendizagem*), também, pelos participantes, sejam autoquestionadas ou não sobre suas utilidades, manutenções, renovações, listo:

- Os conceitos sobre *música*.
- Cantar, tocar instrumentos musicais, compor.
- Exercer a docência, ensinar.
- Ensaiar e reger corais.
- Tocar em grupos musicais, bandas marciais e fanfarras.
- Ler partitura.
- Liderar.

Dessas, as mais problematizadas pelos participantes da pesquisa foram o exercício da docência, o tocar em grupos musicais, bandas marciais e fanfarras e a leitura de partitura, conforme observado na análise do material empírico a partir do primeiro e segundo níveis da espiral já apresentada.

Os conhecimentos e aprendizagens explicativas e compreensivas se relacionaram diretamente com os *conhecimentos na formação*. Dois desses foram conscientizados pelos participantes:

- Significados da música em suas vidas.
- A visão sobre a educação musical, sobre a docência com música e sobre o curso superior.

Esse último nível da espiral, portanto, permitiu conhecer posturas de *aprendente* dos sujeitos, recursos afetivos, motivacionais e cognitivos mobilizados para o desenvolvimento de determinadas aprendizagens e a conscientização, ou não, desses elementos. Nessa construção, entendo que as conversas entre os participantes e as minhas provocações tiveram um papel importante para que essas conscientizações fossem possíveis. Nessa construção de si para o outro, a teia vai ficando mais evidente: entre reflexões individuais sobre memórias que se inscrevem no curso de uma vida (fios de teia radial) e construções coletivas (fios de teia transversais).

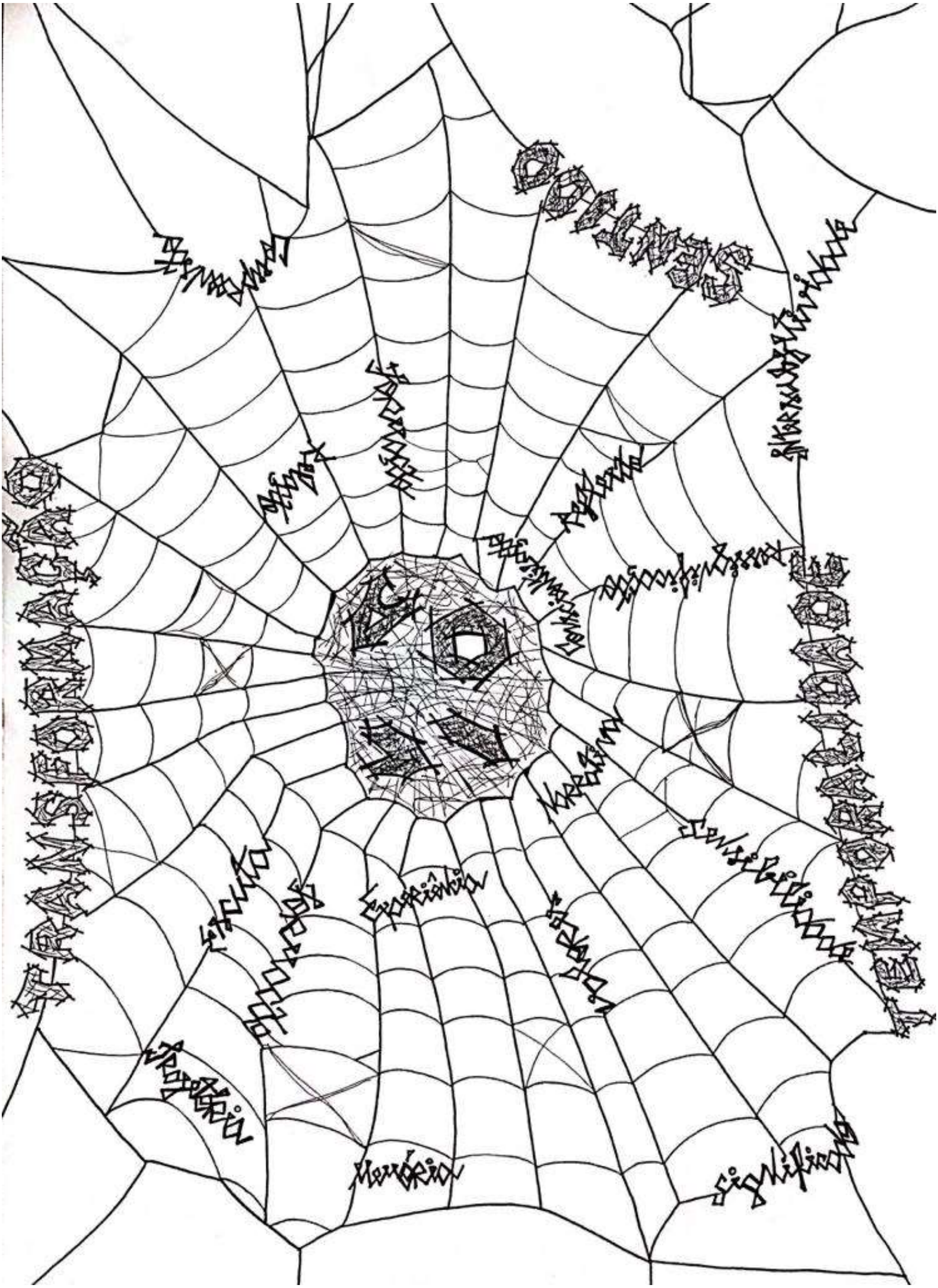
Os fios radiais foram os momentos da biografia músico-educativa (seja sua versão escrita, a narrativa musical ou entrelaçada), em que foi possível perceber características particulares aos sujeitos: valores, dinâmicas, atitudes, posturas, autointerpretações. Já os fios

transversais foram os territórios de fala, sobretudo a música e a universidade, os contextos que, em várias histórias de vida, se assemelhavam, as experiências com a música e algumas narrativas no âmbito acadêmico.

Também, cada história de vida mostrou-se como uma teia que se enredou nos processos de formação: da narrativa sobre o aprendizado musical, das memórias de família, do contato com o primeiro instrumento musical, da oportunidade de exercer a docência, do tocar em conjunto, da visão sobre a música e sobre a docência, foi possível identificar periodizações e momentos cruciais, domínios de aprendizagem, conhecimentos na formação, dinâmicas, atitudes e qualidades do sujeito, aprendizagens e conhecimentos existenciais, instrumentais e pragmáticos, bem como compreensivos e explicativos.

Desses encadeamentos, foi possível verificar processos de formação permeados pelas memórias de professores, pelos modelos configurados ao longo da vida que são lentes para perceber a postura didático-pedagógica dos professores universitários. Os processos de aprendizagem musical transformam-se em repertório para estudo – a partir do ouvido, estudar em conjunto. De suas memórias nos contextos em que a música se fez presente e com a família, inscrevem-se sonhos, projetos pessoais e profissionais que alcançam, também, a passagem pelo curso de música. Dos significados atribuídos à música, inscreve-se a sensibilidade para receber positivamente ou negativamente experiências no âmbito universitário.

Assim, experiências passadas – antes desconectadas do presente – foram revividas, ganharam corpo. Foram refletidas, dialogadas, reescritas e, em alguns casos, conscientizadas. Cada momento que caracterizou a biografia músico-educativa, assim, permitiu uma aproximação, como já dito, calculada sobre as histórias de vida dos sujeitos que, comigo, se permitiram adentrar por caminhos, muitos, nunca explorados. A hipótese de que *a elaboração e o estudo de biografias músico-educativas no* Ensino Superior *desencadeiam a conscientização sobre as inter-relações entre experiências pessoais e experiências acadêmico-formativas, esta delineando novas perspectivas sobre processos formativos*, assim, foi experimentada, vivida e comprovada, sem deixar de trazer novos questionamentos e possibilidades para prosseguimento em pesquisas futuras.



DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO À TEIA DA VIDA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu durante um momento-charneira em minha vida, talvez, o primeiro em que eu estivesse consciente desde o início. Adaptar-me a uma cultura nova, aprender a docência no Ensino Superior e rearranjar a minha vida sem o suporte familiar foram desafios concomitantes às leituras e intensas reflexões que resultaram nesta pesquisa. Consciente das possíveis fragilidades do momento, apeguei-me na escrita desta e finalizo-a planejando ações futuras.

É importante destacar que a pesquisa muito me ensinou, e uma das principais aprendizagens foi a de que não é possível separar o sujeito das atividades que ele desenvolve. Assim, o trabalho demandado pela pesquisa extrapolou os limites de minha mesa no escritório ou gabinete: as leituras foram feitas, também, nas belas praças arborizadas de Boa Vista. As reflexões que advinham do estudo nesses espaços eram registradas em mensagens de áudio durante esses passeios, o que me permitiu novas percepções sobre os dados da pesquisa, por exemplo.

Em um momento político delicado, apesar da desesperança e da angústia, finalizei a investigação com sentimentos semelhantes de quando a iniciei: de que há muito para ser feito, para conhecer e estudar; de alegria, por poder contribuir com a área trazendo, senão uma possibilidade metodológica para o Ensino Superior, o registro sistematizado e estudado de vozes de alunos que, muitas vezes, são silenciadas, condicionadas a um currículo ou às expectativas da academia e dos professores.

***

O trabalho foi organizado em nove capítulos e pouco segmentado por uma escolha de escrita própria: quando pensei a sua escrita, visualizei-a como uma grande narrativa e, logo, as discussões que amadureciam revelavam um entrelaçamento semelhante a uma teia. Na *Introdução*, narrei episódios de minha vida, experiências que estruturaram o meu caminho até a pesquisa. Pouco a pouco, algumas palavras se destacaram no contexto, enredando-se, diretamente, no prosseguimento da pesquisa, sobretudo na organização dos objetivos e na hipótese: (re)contar, transformar, temporalidade, sentido, experiência, formação, narrativa, memória, processo formativo, momento-charneira, biografia educativa, escuta, trajetória, história de vida. São palavras, os primeiros fios da teia, que permitiram o restante de sua construção.

Com o objetivo de *compreender a(s) maneira(s) por meio da(s) qual(is) as biografias músico-educativas desenvolvidas por licenciandos em música produz(em) sentidos para seus processos formativos na graduação*, delineei objetivos específicos que serão revistos conforme o avanço dessas reflexões finais. No decorrer das leituras e estudos, buscando caminhos teórico-metodológicos para atender ao objetivo, algumas ideias pareciam permear as discussões sobre a temática da pesquisa: chamei-as de *premissas*, entendendo que estas, possivelmente, apareceriam em diferentes momentos da pesquisa, o que, de fato, ocorreu.

A primeira tratava da relação das narrativas e processos formativos, nos quais elas seriam capazes de materializar referenciais teóricos construídos na trama da vida que, em alguns casos, interfeririam na percepção e integração de novos saberes. Esse entendimento operou, principalmente, no entendimento dado à narrativa ao longo da pesquisa. Mais que material empírico, constituiu-se campo de construção de sentidos e significados de experiências de vida para os sujeitos, referencial teórico-metodológico e espinha dorsal que estrutura a investigação. A narrativa, em suas diferentes matizes pintadas na pesquisa, foi configurando-se como fios de seda que corresponderam às histórias de vida de cada sujeito, estas estudadas coletivamente a partir da construção de biografias músico-educativas.

A segunda referia-se, principalmente, à configuração do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, contexto da pesquisa. Arriscando prever problemas que, de fato, fizeram parte das discussões sobretudo coletivas dos participantes, a premissa apontava a distância entre os conhecimentos que os adultos trazem para a academia e a dificuldade de compreendê-los e incorporá-los nas organizações curriculares ou, mesmo, como reflexões para a prática pedagógica de professores do Ensino Superior, o que poderia refletir diretamente na maneira como os alunos do curso exercem a profissão. Vista como um problema, a premissa esteve presente nas reflexões que desencadearam a criação da biografia músico-educativa e foi uma constante durante os encontros com os participantes, que não só trouxeram para a pauta a distância apontada como, também, deram alguns indícios do importante papel que os professores do Ensino Superior têm para as suas formações.

A terceira e última, diretamente entrelaçada às duas primeiras, apontava para a necessidade de repensar os objetivos de formação ou, pelo menos, de rever pedagogias no âmbito acadêmico. A premissa foi uma constante durante o desenvolvimento das biografias músico-educativas pelos participantes, que se questionavam sobre os modelos pedagógicos encontrados no curso e o impacto destes para suas formações musicais e pedagógicas. Como professora, a realização da pesquisa teve um papel formativo no meu cotidiano, sobretudo refletindo na minha relação com os acadêmicos, na postura diante das dificuldades de

aprendizagem que eu já havia percebido anteriormente e nas escolhas metodológicas em curso. Permiti-me experimentar uma nova relação professora-alunos em sala de aula, mais próxima da relação que eu tinha com os meus alunos na educação básica: de afetividade, contato, diálogo e criação. Lembrei-me das barreiras que havia imposto, que me fizeram pensar que os acadêmicos, sem *base teórica* na área, não conseguiriam, por exemplo, planejar uma aula de música.

Rompendo essa pré-concepção, tenho experienciado uma resposta positiva dos acadêmicos que, mesmo no primeiro semestre do curso, foram desafiados a planejar aulas de música a partir dos referenciais que trazem consigo de suas experiências musicais e pedagógicas ao longo da vida. Pouco a pouco, os conteúdos das disciplinas que ministro foram ganhando vida, tornando-se necessários e procurados pelos próprios acadêmicos, que, antes, em sua maioria, não realizavam as leituras e se mostravam desmotivados para estudar. Também, potencializei as perspectivas metodológicas em suas formações, pois, vendo os demais colegas planejarem aulas bastante distintas, perceberam que a profissão docente não precisa estar distante do fazer-musical que os fizeram buscar a música como profissão. No final desse capítulo, algumas palavras deram continuidade aos fios de seda tecidos na introdução; outras, iniciaram novos caminhos: sensibilidade, saberes, subjetividade, conscientização, narrativa, experiência, formação, processo formativo, relação, significado, valores, aprendizagem (as que forem repetidas podem continuar sendo um mesmo fio).

Na seção *Aportes teórico-metodológicos*, discuti caminhos epistemológicos e metodológicos sobre os conceitos *narrativa, história de vida* e *(auto)biografia*, argumentando e explanando direções tomadas pela pesquisa. O trabalho demandado pelos capítulos dessa parte da investigação foi grande e demorado, porém, permitiu-me crescer como pesquisadora e, também, contribuir para a área de Educação Musical, que ainda engatinha em suas pesquisas com perspectivas (auto)biográficas.

Após as considerações da banca de qualificação de minha pesquisa, refleti sobre as contribuições das professoras que apontavam, entre outras necessidades, a importância de discutir conceitos que não são consonantes na área de Educação. De fato, estudei diferentes usos e funções da narrativa nas pesquisas que me fizeram compreender a amplitude e o alcance do trabalho a partir de narrativas. Igualmente, a discussão sobre *histórias de vida* revelou-se tão complexa que demandou dois grandes estados do conhecimento para compreendê-la na área de Educação. Primeiro, a pluralidade de sentidos e significados apontados pelos autores fez que o seu uso nas pesquisas perpassasse por *abordagem de pesquisa e formação*, *perspectiva teórico-*

metodológica, *metodologia de pesquisa* e *método*, esse último a partir do qual compreendi a história de vida em minha pesquisa.

Provocada por essa constatação, pela pluralidade de direções tomadas pelas história de vida em formação nas pesquisas educacionais, estudei-as, inspirada nas produções de Josso (1999; 2010a) e Pineau (2006). Para isso, revisei quase quarenta anos de produção científica com o objetivo de identificar movimentos teórico-metodológicos iniciados ou potencializados a partir do uso do método biográfico história de vida em pesquisas da área de Educação. Identifiquei três períodos de produção científica com histórias de vida e(m) formação: *Período de Imersões*, *Período de Aplicações formativas* e *Período de Relações.* Esse estudo foi apresentado no VIII CIPA e discutido com os demais colegas do Grupo de Trabalhos do qual fiz parte, que confirmaram a relevância de compreender-se a trajetória da história de vida no Brasil, com características que nos são particulares.

Não menos importante, apresentar parte da produção dos Grupos de Pesquisas registrados na BIOgraph e do meu próprio grupo, NarraMus, mostrou que os pesquisadores brasileiros têm se preocupado em teorizar e argumentar caminhos teórico-metodológicos com histórias de vida, revelando uma pluralidade de direções, contextos e produções possíveis a partir desse método. Também, foi possível perceber uma verdadeira rede teórica de pesquisas brasileiras que, constantemente, se referenciam, fortalecendo características locais para as pesquisas e novos caminhos metodológicos, singulares, ainda que se referenciem nestes, à produção internacional de histórias de vida e(m) formação.

Em seguida, discuti o conceito de pesquisa *(auto)biográfica*, compreendendo-a como uma coconstrução intersubjetiva que avalia, mede, reflete sobre si a partir dos demais – participantes de uma mesma pesquisa, contexto histórico-cultural, percepções sobre si – sendo, por isso, formativa. Ainda assim, entendo que a área tem estudado, também, outras escritas do termo que poderiam ser válidas para a pesquisa. Nesse momento, porém, argumentei a minha escolha pelo parênteses por ser frequentemente utilizada, também, pela produção principalmente científica brasileira que referenciou a pesquisa.

Especificamente na área de Educação Musical, identifiquei a necessidade de que os pesquisadores se preocupem em delinear caminhos teórico-metodológicos (auto)biográficos dialogados aos contextos investigativos da música e da educação musical, entendendo que, assim, talvez, poderemos apontar novas direções epistemológicas para estudarmos os fenômenos educativos e sociomusicais que circundam a área. Também, a pesquisa sobre a abordagem (auto)biográfica no Norte do país trouxe-me uma contextualização diferenciada sobre a produção na região, fazendo-me perceber novos caminhos decorrentes de seu contexto

e, também, a necessidade de que as pesquisas do Norte sejam divulgadas ao restante do país. Foram palavras que deram continuidade à teia ou que criaram novos fios: transformar, temporalidade, sentido, experiência, formação, narrativa, memória, processo formativo, biografia educativa, trajetória, história de vida, saberes, subjetividade, conscientização, sensibilidade, relação, significado, valores, aprendizagem, vida, transformação, intersubjetividade, ressignificação, engajamento, reflexão, autoformação, rede, biografia músico-educativa, construção.

Em *Procedimentos metodológicos: da biografia educativa à biografia músico-educativa*, conceituei biografia educativa, apresentei sua aplicação no *primeiro movimento da pesquisa* e discuti os resultados dessa primeira tentativa de construção metodológica refletindo sobre novos caminhos para a investigação. Conforme a banca já havia alertado, o procedimento da biografia educativa apresentou-se distante da realidade dos acadêmicos do curso. Entre os desafios encontrados, esteve a quantidade de encontros presenciais, o contato com leituras distantes dos textos com os quais os acadêmicos estavam acostumados, as provocações que acabaram sendo interpretadas como questionamentos, a proximidade e a mistura dos papéis de pesquisadora/professora e alunos/participantes, bem como o fato de os encontros acontecerem no ambiente universitário.

A reflexão sobre esses desafios me levou a seguir a sugestão da banca e criar uma nova atmosfera para o procedimento metodológico escolhido: a biografia músico-educativa. Referenciando-me nas publicações de professoras que têm desenvolvido perspectivas metodológicas a partir das memórias com música e do significado da música na vida dos sujeitos, aproximei-me dos conceitos de *musicobiografização* de Abreu (2017), de *narrativas musicais*, *autonarrativas musicais* e *autobiografias musicais* de Torres (2003; 2004; 2017), além das experiências publicadas por Louro (2004; 2008b; 2013 e outras).

Também, o estudo de metodologias semelhantes à biografia educativa permitiu-me visualizar fragilidades e outros desafios que, por isso, puderam ser minimizados ou evitados na biografia músico-educativa. Assim, a nova atmosfera metodológica consiste em (re)aproximações calculadas dos sujeitos com suas histórias de vida com foco nas memórias com a música e com a educação musical a partir de cinco etapas:

- **Pré-Momentos**: consiste no estabelecimento de acordos e explicações iniciais para participação na pesquisa.
- **Primeiro Momento**: provocação para iniciar uma narrativa musical que se organiza a partir de uma *performance*, de música(s), fotografia(s), imagens ou artes visuais, podendo ser lida ou narrada livremente no primeiro encontro presencial.

- **Segundo Momento**: primeiro encontro presencial entre os participantes, que realizam a *narrativa musical* oral e ouvem as narrativas dos demais (toda a produção é gravada, transcrita e enviada aos participantes).
- **Terceiro Momento**: leitura das transcrições das narrativas para correções e reflexão, buscando pontos consonantes e possíveis novas memórias suscitadas a partir da leitura.
- **Quarto Momento**: segundo encontro presencial entre os participantes para conversarem sobre as percepções refletidas no Terceiro Momento. Aqui, são apresentadas novas provocações, visando desenvolver debates sobre temáticas emergidas das narrativas musicais. No final, a produção é transcrita como uma *narrativa entrelaçada*, na qual a discussão cruzada resulta nos primeiros processos de conscientização sobre as experiências narradas. Por fim, no mesmo encontro, solicita-se a escrita de uma *biografia músico-educativa*, que reúne a revisitação sobre a primeira narrativa oral, a conscientização e novas memórias provocadas nas narrativas entrelaçadas e a avaliação sobre a participação nos quatro momentos que compõem a biografia músico-educativa.

Algumas palavras recorrentes finalizam a *Teia de Construção* que abraça a *Teia da Vida*: transformar, temporalidade, sentido, experiência, formação, narrativa, memória, processo formativo, biografia educativa, trajetória, história de vida, saberes, subjetividade, conscientização, sensibilidade, relação, significado, valores, aprendizagem, vida, transformação, intersubjetividade, ressignificação, engajamento, reflexão, autoformação, rede, biografia músico-educativa, construção, teia da vida, representação, empoderamento, autonomia, compreensão, reflexão e estudo.

O desenvolvimento dessa nova atmosfera e a posterior análise sobre o material empírico possibilitou que a pesquisa atendesse ao seu objetivo geral. Na última grande seção, que levou o título da pesquisa, o processo de construção de biografias músico-educativas e suas produções foram estudadas a partir da Espiral Retroativa do Caminho para Si (JOSSO, 2010b). Para melhor visualização dos resultados obtidos na análise, organizei-os em um quadro, apresentado a seguir. A análise segundo a espiral buscou, em consonância com os objetivos específicos da investigação, 1. *aproximar experiências pessoais e acadêmicas a partir do estudo sobre os processos de formação, ponderando sobre as inter-relações presentes em construções narrativas individuais e coletivas dos sujeitos da pesquisa;* 2. *discutir coletivamente as narrativas produzidas durante o desenvolvimento da biografia músico-educativa*; e 3. *analisar a produção que resultou em biografias músico-educativas produzidas pelos acadêmicos*.

Quadro 3 – Resultados resumidos

(continua)

Nível	Categorias	Resultados resumidos
Nível 1	Periodização e momentos cruciais	Reger um coral na igreja. Participação de banda gospel. Contato com filmes e a música clássica. Primeiro contato com a flauta doce. Memórias com professores. Aprender a docência. Exercer a docência. Primeiro contato com a docência.
	Domínios de aprendizagem	Reger, aprender um instrumento musical, compor. *Tocar* música de ouvido, criar dinâmicas de estudo, tocar em bandas, aprender um novo idioma. Aprender teoria musical. Didática.
	Conhecimentos de formação	Significados e representações da música. Referenciais para compreender e avaliar posturas pedagógicas e metodológicas no curso superior. Novos horizontes teórico-metodológicos. Pôr à prova o que foi aprendido.
	Dinâmicas	Relações entre o sujeito e a comunidade evangélica. Relações entre memórias de professores e interesses no curso. Compreender experiências passadas a partir de referenciais atuais. Interesse em pesquisar a própria comunidade indígena.
	Atitudes e qualidades do sujeito	Compromisso e responsabilidade com a igreja. Posicionamento, modo de (re)agir, busca por experiências que coincidam com percepções sobre o que é ser um *bom professor.* Reflexos do professor no aluno. Aprender em conjunto. Ensinar os colegas. Confiança. Pró-atividade. Autorreflexão. Humildade. Subestimar-se, “não saber nada”. Relacionamento interpessoal.

Quadro 3 – Resultados resumidos

(conclusão)

Nível	Categorias	Resultados resumidos
	Aprendizagens e conhecimentos existenciais	Relação entre os significados da música para si, formação fundamentada na igreja e o desejo em formar-se professora para atuar na igreja. Interconexões entre memórias na música popular e as maneiras de aprender no ambiente universitário. Compreensão dos motivos que levam a *fugir* e *evitar* a docência. Relevância das bandas para a formação musical. Autoconhecimento e reconhecimento de possibilidades, e qualidades para a docência. Conscientização de posturas de aprendente conectadas à busca por identificação e construção da própria docência. Relação entre projetos de vida profissional atrelados às experiências na igreja. Aprendizagens musicais significadas na afetividade, no contato, na troca, na coletividade.
Nível 2 e Nível 3	Aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos	Conceitos sobre música. Cantar, tocar instrumentos musicais, compor. Exercer a docência, ensinar. Ensaiar e reger corais. Tocar em grupos musicais, bandas musicais e fanfarras. Ler partitura. Liderar.
	Aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos	Significados da música em suas vidas; Visão sobre a educação musical, sobre a docência em música e sobre o curso superior.

O desenvolvimento de biografias músico-educativas e a análise dessa produção por meio da compreensão do processo de formação permitiram compreender que esses processos formativos ganham sentidos a partir das experiências de aprendizagem musical no contexto religioso e nas aprendizagens cotidianas; porém, o fato de muitos acadêmicos não terem tido aulas de música em contextos institucionalizados antes de ingressarem no curso potencializa as experiências no curso superior. Ou seja, o ingresso no Curso de Música tem provocado questionamentos sobre a validade dos saberes construídos ao longo de suas vidas que, em alguns casos, servem de referenciais para interpretação e avaliação de vivências na academia e, em outros, provocam uma postura de *fuga de si*, principalmente quando não há conscientização sobre a pertinência das experiências musicais pré-academia em seus aprendizados musicais acadêmicos.

Nesse sentido, percebe-se que as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos, obtidos ao longo da vida, quando comparados com as novas maneiras de manifestar um mesmo conhecimento (mais formalizadas), acabam se perdendo, sendo silenciados, em alguns casos. Por outro lado, os conhecimentos na formação, as aprendizagens e os conhecimentos compreensivos e explicativos, ainda que não conscientizados por parte dos participantes, funcionam como verdadeiros refúgios, nos quais buscam subsídios para medir o quanto sabem ou não sabem na graduação, o caminho que ainda precisam percorrer.

Os processos de conscientização foram percebidos, principalmente, no que se refere às aprendizagens e conhecimentos existenciais, às dinâmicas, atitudes e qualidades dos sujeitos, e grande parte dos participantes percebe-se vivendo um momento crucial de reorientação e mudança no Ensino Superior. Este é visto como um sonho, uma oportunidade para *aprender direito*, como uma possibilidade para abrir o leque de opções profissionais, um lugar de (re)afirmações de si, em alguns casos, e de verdadeiras mudanças de posturas, em outros.

Apesar de entender que algumas pessoas necessitam de maior tempo para conscientizarem-se sobre seus aprendizados, sobre suas memórias e as implicações destas em seus processos formativos, depois de refletir sobre a construção da pesquisa, especialmente, sobre a análise das narrativas, defendo a teoria de que *a elaboração e o estudo de biografias músico-educativas no* Ensino Superior *desencadeiam a conscientização sobre as inter-relações entre experiências pessoais e experiências acadêmico-formativas, esta delineando novas perspectivas sobre processos formativos*.

Assim, espero dar continuidade ao estudo, sistematização e teorização da biografia músico-educativa com vistas a incorporá-la nas disciplinas que ministro e, talvez, inspirar

outros professores a criarem seus próprios caminhos metodológicos em diálogo com seus alunos.

Penso em investigar a possibilidade de equilibrar um currículo tão enraizado em práticas formalizadas de aprendizagem musical e docente com saberes e experiências musicais extremamente diversificadas que os acadêmicos trazem ao curso. Para a área, fica a provocação de não só questionar e discutir as heranças *conservatoriais* nos cursos de música como, também, buscar e apontar caminhos que, longe de serem entendidos como únicos, possam alimentar as possibilidades metodológicas no ensino superior visando a um ensino mais engajado, interdisciplinar, intersubjetivo e autônomo.

Finalizo a pesquisa com uma das músicas trazidas pelos participantes que reverberou, também, em minha própria história de vida. Milton Nascimento tem me acompanhado desde o vestibular, quando, ouvindo *Maria, Maria, Caçador de Mim, Canção da América* e tantas outras canções, pensava no meu futuro longe da família. Durante a graduação, confortava-me tocando e cantando *Certas Canções, Cio da Terra, Benke* e compartilhava o meu gosto musical com as crianças na escola onde trabalhei. Mudando-me para Boa Vista, fui confortada por *Travessia* e *Encontros e Despedidas*. Hoje, *Bola de Meia, Bola de Gude* ganha um novo significado: o *menino*, o *moleque* são aquelas memórias com a música que guardamos com carinho, o adulto, talvez, os desafios apresentados pelo contexto acadêmico. *Há um passado no meu presente... E me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir,* os projetos de vida que nasceram dos significados da música nas vidas: alegria, comemoração, ritual, saber, diversão, profissão, conexão, divino... sonhos.

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

(Bola de Meia, Bola de Gude – Milton Nascimento)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 191-216.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.). *Tempo, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, n.p. *E-book*.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Tornar-se professor de música na educação básica*: um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011a.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, 2011b,.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Política educacional para o ensino de arte em SINOP: narrativas de professores sobre inserção profissional na área de arte/música. *Revista Educação Cultura e Sociedade*, v. 1, n. 2, p. 203-218, 2011c.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 125-137, 2015.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 207-227, 2017.

ALMEIDA, Jéssica de. *Aulas de guitarra elétrica para crianças*: perspectivas de professores de Erechim (RS). 2013. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

ALMEIDA, Jéssica de. As aulas do Gabriel – diálogos de saberes: um relato de experiência. In: LOURO, Ana Lúcia M.; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M. (Org.). *Aulas de músicas*: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014, v., p. 77-8.

ALMEIDA, Jéssica de. *Quando em dois somos muitos*: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. *Revista da ABEM***,** v. 24, p. 67-80, 2016.

ALMEIDA, Jéssica de. Aulas de guitarra elétrica e violão para crianças: diálogos a partir de diários de aula. In: LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane; MOTA, Lucius. *Professores de instrumento:* desafios e propostas para um mundo em movimento. No prelo, 2017.

ALVES, Gislene de Araújo. *A construção da identidade profissional de licenciandos e música da UFRN*: um estudo de narrativas autobiográficas. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ALVES, Nilda. Lembranças em imagens. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: EDUFRN, 2008, p. 175-195.

AMARAL, Alysson Custódio do. *Processo identitário do professor de Arte do sudoeste do Paraná*: diálogos sobre o conteúdo música. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

AMARAL, Janine Bochi. *O imaginário e os saberes de pedagogas professoras universitárias*: (re)contando histórias de vida. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

AMORIM, Janaína Miranda M. *Mulher e o mundo do trabalho*: histórias de vida de estudantes no Programa Nacional Mulheres Mil – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ANDERS, Fernanda. *Dançar na aula de música*: "dá gosto de vir para o colégio". 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ARAÚJO, José Carlos S. Episteme e método para o resgate da memória educacional de Uberlândia. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, n. 3, v. 5 e 6, p. 41-50, 1989.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas*: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Processo de acesso, permanência e conclusão no ensino superior: de *outsider* a estabelecido. *Rev. Humanidades*, Fortaleza, v. 28, n. 2, p. 373-390, 2013.

ÁVILA, Cinthia Cordona de. *As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural.* 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BACELAR, Vera Lúcia da E. *Professores de educação infantil*: ludicidade, história de vida e formação inicial. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BALADELI, Ana Paula; BORSTEL, Clarice Nadir von; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades docentes e diferença no discurso de professores de Língua Inglesa em formação inicial. *Revista Portuguesa de Educação,* v. 29, n. 1, p. 207-227, 2016.

BARBOSA, Maria das Graças da C. *História e memórias de vida professoral*: Maria do Carmo de Miranda nas configurações do magistério (1960-1988). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BARRETO, Magna Sales. *A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.* 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BATALHA, Juliana Valduga. *As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões – RS*: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BATISTA, Eliane Regina Martins. *Docência no ensino superior*: histórias de formação de professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares. *História oral de professores de terapia ocupacional*: três vidas, três histórias, quatro cantos do Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

BELO, Edileusa do Socorro V.; BARROS, Roseli Araujo; GONÇALVES, Tadeu Oliver; MANFREDO, Elizabeth Cardoso G. Histórias de Vida de professores que ensinam matemática: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras produzidas na região Norte, de 2001 a 2012. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 06, p. 719-740, 2017.

BENINI, Maria Magália G. *Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BERTOLDO, Janice Vidal. *Ludicidade e imaginário... suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de professores*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

BOHNEN, Neusa Teresinha. *A jornada do herói*: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación*: enfoque y metodologia. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, Antonio (Org.). *Profissão Professor*: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, 2017.

BOLZAN, Mariane. *Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

BORBA, Marcelo Barros de. *Narrativas de Docentes Universitários/professores de instrumento:* construção de significados sobre cibercultura. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

BORBA, Marcelo Barros de; LOURO, Ana Lúcia. Do girassol às redes: cibercultura como possível superação do isolamento geográfico de docentes de música. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 8, n. 14, p. 227-246, 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de *formação* na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação continuada em escolas de tempo integral: narrativas de professoras. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, 2016.

BRANCHER, Vantoir Roberto. *Helena Ferrari Teixeira*: entre saberes e representações. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasil: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 15 de maio. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Atera o Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasil: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 15 de maio. 2018.

BRASILEIRO, Tânia Suely A. Autobiografia e formação docente: a busca de uma identidade profissional. *Revista AMAzônica*, Humaitá, v. IV, n. 1, p. 113-134, 2010.

BRITO, Ivete Brito e. *Ser professor de Ciências e Matemática*: regimes de verdade e processos de subjetivação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

BROI, Marisônia Pederiva da. *Professores de matemática*: trajetória docente e história de vida entrelaçadas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia, Pereira de; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecília C. C. de. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

BUENO, Belmira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006a.

BUENO, Belmira Oliveira et al. A atuação do grupo de estudos docência, memória e gênero – GEDOMEGE/FEUSP (1994-2006). In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Autobiografias, histórias de vida e formação*: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b, p. 21-30.

BUENO, Belmira Oliveira. É possível reinventar os professores? A "escrita de memórias" em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.). *Tempo, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, n.p. *E-book*.

CAMBRICOLLI, Fabiana. Com imigração venezuelana, Boa Vista vive problemas de metrópole. *Estadão*, São Paulo, abr. 2018. Disponível em: https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,com-imigracao-venezuelana-boa-vista-vive-problemas-de-metropole,70002278524. Acesso em: 7 set. 2018.

CARDÔZO, Lisliane dos Santos. *O plural e o singular*: o ensino de História entre a formação de professores e o sujeito que narra. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CARNEIRO, Vera Clotilde Garcia. *Profissionalização do professor de Matemática*: limites e possibilidades para a formação inicial. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CARVALHO, Evanir Piccolo**.** *Imaginário, memória e linguagem*: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da Língua Portuguesa. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

CARVALHO, Luciana Carrion. *Metanoia*: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CASTRO, Genivaldo Macário de. *Cultura lúdica docente em jogo*: nos recônditos da memória. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (Org). *Docência, memória e gênero*: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 13-47.
CATANI, Denice Bárbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: CATANI, Denice Bárbarai. *Formação de educadores*: desafios e perspectivas, São Paulo: UNESP, 2003, p. 119-130.

CATANI, Denice Barbara. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.). *Tempo, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, n.p. *E-book*.

CAVALHEIRO, Rejane. *Teares formativos*: teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CERRI, Yara Lygia Nogueira Sáes. *Da formação continuada de professores de Ciências*: ações, razões e emoções. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Métodos autobiográficos e práticas de formação de adultos: apontamentos e balanço sobre experiências realizadas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: EDUFRN, 2008, p. 123-140.

CHIENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010, p. 129-142.

COSTA, Emily; BRANDÃO, Inaê; OLIVEIRA, Valéria. Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista. *G1 RR*. Boa Vista, 05 fev. 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fuga-da-fome-como-a-chegada-de-40-mil-venezuelanos-transformou-boa-vista.ghtml. Acesso em: 7 set. 2018.

COSTA, Catia Silvana da. *Histórias de vida e saberes de professores de educação física que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental nas décadas de 1980 e 1990*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

COUTO, Mia. *O fio das missangas*: contos. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

CÓRDOBA, Victor Yanes. La narrativa visual como metodologia del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas. *Arteterapia – Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, v. 2, p. 233-246, 2007.

CRUZ, Daniela Cezar. *Histórias de outrora contadas agora*: formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

CUNHA, Roger Luiz da. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Dimensões Epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Natal: EDUFRN, 2012, p. 95-114.

CUNHA, Maria Isabel da. *A prática pedagógica do "bom professor"*: influências na sua educação. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (Org.). *Espaços, tempos e gerações*: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 199-214.

DAL-FORNO, Josiane Pozzatti. *Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva*: um estudo dos processos de formação e autoformação. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

DAL-MOLIN, Ana Paula Barrozo Stefano. *Histórias de vida de três professoras do Ensino Fundamental atravessadas por interações corporais*: que saberes e que fazeres? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*: figuras do indivíduo-projeto. Traduzido por Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DIAS, Priscilla Lucena Vianna. *Histórias de vida, formação docente no Curso Normal e o cinema*: imagens e narrativas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni. *Narrativas (auto)biográficas*: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DOMINGUES, Karen Geisel. *Silêncio de Narciso*: da relação do professor com o não-saber. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DOMINICÉ, Pierre. *Learning from our lives*: using educational biographies with adults. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010a, p. 81-95.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010b, p. 143-153.

DRAGO, Rogério; SANTOS Camilia Reis dos. História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 5-17, 2013.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A Aventura (auto)biográfica:* Teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 549-584.

ENDERLE, Mariana Gaspar. *Pedagogos em (trans)formação*: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. *Memórias de professores de Artes/Música*: concepções, objetivos e "estratégias" na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém – PA. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FACEBOOK @UFRR.BR. *Fotos de Capa*. Disponível em: https://www.facebook.com/UFRR.br/photos/p.1178946445550267/1178946445550267/?type=1&theater. Acesso em: 7 de setembro. 2018.

FARIAS, Graziela Franceschet. *O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar?* Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FELLER, Elinara Leslei. *Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FERNANDES, Maria Esther. A "história de vida" como instrumento de captação da realidade social. *Cadernos CERU*, n. 6, série 2, p. 145-155, 1995.

FERNANDES, Regina Alves Costa. *Colmeia ontem e hoje*: a construção de uma cultura escolar de formação continuada de professores de matemática no contexto da Universidade Federal de Goiás. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010, p. 31-58.

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida*: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Maria Salonilde. Quem narra diz… *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, 2006.

FERREIRA, Nali Rosa Silva. *Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. *Construção de laços pelas experiências com as escolas Parque de Brasília*: a história de vida de duas professoras de música. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. História da Educação, *ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, n.1, v. 1, p. 5-20, 1997.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 143-161.

FOLHA DE SÃO PAULO. Venezuelanos dizem que Boa Vista colapsou e querem deixar Roraima. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 ago. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/08/venezuelanos-dizem-que-boa-vista-colapsou-e-querem-deixar-roraima.shtml. Acesso em: set. 2018.

FOLHAPRESS. Roraima: polícia quer que venezuelanos tenham nota fiscal de bicicletas. *Noticiasaominuto*, Boa Vista, 26, ago. 2018. Disponível em: https://www.noticiasaominuto.com.br/brasil/641343/roraima-policia-quer-que-venezuelanos-tenham-nota-fiscal-de-bicicletas. Acesso em: set. 2018.

FONSECA, Eliane Cristina N. Ferreira. *Bandas e fanfarras escolares*: processos de ensino na preparação para o festival de bandas e fanfarras de Santarém (PA). 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil*: história oral de vida. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: NOGUEIRA, Sandra Vidal; CICILLINI, Graça Aparecida. *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas.* Uberlândia: EDUFU, 2002.

FONTELE, Cristiane Ferreira. *Histórias de vida de professoras que desenvolvem práticas docentes multiculturais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V*: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANCO, Adriana Rocha Figueiredo. *O encontro afetivo em sala de aula*: um estudo com professoras de alunos com deficiência mental. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FRANÇA, Odila Amélia Veiga. *Alfabetização, história de vida e formação na pesquisa interdisciplinar*: sentidos e significados. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
FREIRE, Leila Inês Follmann. *Indícios da ação formativa dos formadores de professores de química na prática de ensino de seus licenciandos*. 2015. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. *A constituição da identidade docente*: discutindo a prática no processo de formação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FREITAS, Marcos Antonio Braga. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. *Estudos RBEP*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, 2011.

FRIEDHEIN, Mariolinda. *Representações sobre a leitura e a escrita na formação de professores*: uma pesquisa com professoras dos Anos Iniciais. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

GABRIEL, Gilvete de Lima. Crianças e professoras de três etnias indígenas da Amazônia: que sentido dão a escola? In: GABRIEL, Gilvete de Lima; NETO, João Paulo da Silva; GOMES, Maria de Lourdes Sousa (Org.). *Pesquisas (Auto)biográficas com Crianças*: o reconhecimento de sua palavra. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016, p. 127-148.

GABRIEL, Gilvete de Lima; NETO, João Paulo da Silva; GOMES, Maria de Lourdes Sousa (Org.). *Pesquisas (Auto)biográficas com Crianças*: o reconhecimento de sua palavra. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciência e Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, Amélia Natalina C. *Experiências de vida e formação continuada de arte-educadores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

GARCIA, Olgair Gomes. Relato de um projeto de formação do educador na escola pública. *R. Fac. Educ*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 206-223, 1996.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência de música*: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Juliana. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Educ-Esp*. n. 2, p. 139-154, 2009.

GOMES, Juliana de Oliveira C. M. *Memórias, história de vida e introdução à obra de um educador brasileiro*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

GOMES, Maria Goretti Moro. *A produção de sentido tecida na história de vida de uma professora egressa no Curso de Artes Visuais EAD*. 2015. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. *Biografemática e formação*: fragmentos de escrita de uma vida. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto n. 2, p. 65-80, 2000.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn[:* a way ahead for music education. New York: Routledge, 2016a. *E-book.*

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school:* a new classroom pedagogy. New York: Routledge, 2016b. *E-book.*

GUIAGEO. *Guia Geográfico* – Mapas do Brasil: Mapa de Roraima. Disponível em: https://www.guiageo.com/roraima.htm. Acesso em: 7 de setembro. 2018.

GUIMARÃES, Ana Archangelo. *O amor e o ódio na vida do professor*: passado e presente na busca de elos perdidos. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GUSDORF, Georges. *Professores, para quê?* Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. *Tornar-se negro*: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 189-197, 2011.

HONÓRIO FILHO, Wolney; COSTA, Maria Rúbia Guardieiro; ERBS, Rita Tatiana. A intencionalidade do projeto de si e a formação docente de professoras formadoras do curso de Magistério em Catalão/Goiás. *Roteiro*, Joaçaba, p. 311-336, 2016.

IRGANG, Silvania Regina Pellenz. *Baús de saberes e de significações imaginárias*: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de Pedagogia. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. *De ator a autor do processo educativo*: uma investigação interdisciplinar. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

JOSSO, Marie-Christine *Experiências de Vida e Formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN, 2010b.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito… Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010c.

JOSSO, Marie-Christine. Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, n. 62, p. 735-761, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.). *Tempo, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, n.p. *E-book*.

JUNGES, Fernanda. *Canto coral em projetos sociais*: trajetória de uma educadora em Santa Maria – RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, p. 19-41, 1998.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. Traduzido por Albino Pozzer e Maria da Conceição Passeggi. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barretto (Org.). *Dimensões epistemológicos e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN, 2012, p. 59-78.

LARROSA, Roger. *Tremores*: Escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEAL, Bettina Poglia. *Três auto-imagens de professoras dos Anos Iniciais da rede municipal de Santa Maria*: aproximações da condição docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LEAL, Vanessa Soares. *A formação continuada dos professores das escolas de Educação Básica da rede municipal de Alegrete/RS*: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LEITE, Carla de Meira. *Potencialidades de produção subjetiva do professor de educação física escolar em direção à perspectiva cultural*: a experiência no currículo do Estado de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LELIS, Isabel. A construção social do magistério: imagens em movimento. *Proj. História*, São Paulo, n. 11, p. 101-113, 1994.

LEMOS, Helen Juliana Danares. *As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

LENA, Angela. *O ethos da privação de liberdade como formador de saberes e representações de três professoras*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LIMA, Cantaluce Mércia F. P. B. *A identidade docente no ensino técnico*: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LIMA, Diogo Baggio. *Milton Romay Masciadri*: narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LIMA, Janaína Machado A. *Igeburg Hasenack*: memórias de uma educadora musical. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LIMA, Raimunda Rodrigues M. *Narrativas de si: ser professora*. História de vida e formação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LIMEIRA, Ana Cristina Santos. *Artesãs profissionais*: estudo das relações entre os saberes da cultura artesanal e os saberes tecnológicos nas histórias de vida de egressas do Curso Técnico de Artesanato/PROEJA do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Alagoas – IFAL. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LONGHINI, Iara Maria Mora. *Histórias de vida de professoras e ensino de biologia no Brasil*: formação, saberes e práticas docentes. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

LOPES, Mariana Fonseca. *As dores e amores de tornar-se professora*: minhas memórias de professora iniciante. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LOURO, Ana Lúcia; ARÓSTEGUI, José Luís. Docentes universitários/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. *Em Pauta*, v. 14, n. 22, p. 35-64, 2003.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário-professor de música:* dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação "um para um" ao "grande link". In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender a ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre, Sulina, 2008a, p. 259-283.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 63-68, 2008b.

LOURO, Ana Lúcia. Entre conchas e retalhos: conversas com docentes universitários-professores de instrumento. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, p. 107-128.

LOURO, Ana Lúcia. Improvisando sobre um tema de Larrosa: diários de aula numa disciplina sobre a 'narrativa de si' na pesquisa em Educação Musical. *Educere et Educare (Impresso)*, v. 8, p. 479-497, 2013.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M. Pesquisa (auto)biográfica e educação musical: abordagens do grupo NarraMus. In: MORALES, Alicia Rivera *et al.* (Orgs.). *Redes de formação em educação:* experiências com pesquisas entre Brasil e México. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 229-238.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane L. de Oliveira; RAPÔSO, Mariane Martins. A "narrativa de si" como perspectiva para a reflexão do professor de música: abordagens do Grupo NarraMus. In: LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane L. de Oliveira; RAPÔSO, Mariane Martins (Orgs.). *Aulas de músicas*: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 19-32.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane L. de Oliveira; RECK, André Müller. Pesquisa em Música: reflexões sobre memórias musicais e dimensões da "experiência de si". *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 89-102, 2016.

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 16, n. 31, p. 8-26, 2016.

LOURO, Ana Lúcia; RECK, André Müller. Práticas musicais do cotidiano na Iniciação Científica: diários de pesquisa em ambientes religiosos cristãos. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 200-212, 2017.

LOUSADA, Vinícius Lima. *Das ondas que se fizeram mar em Rio Grande*: a construção de um projeto de Educação Ambiental no entrelaçamento das trajetórias de vida dos seus autores. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUIZ, Angela Rodrigues. *A história registrada no corpo das professoras*: saberes docentes numa perspectiva reichiana. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

MACHADO, Renata Beck. *Narrativas de professores de teoria e percepção musical*: caminhos de formação profissional. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

MACHADO, Daniela Dotto. *Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MACIAS, Céres Cemírames de C. *Entre saltos, equilíbrios e rotações*: a trajetória de formação e a produção científica de professoras de ginástica do ensino superior. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MANFREDO, Elizabeth Cardoso G. *Saberes de professores formadores e a prática de formação para a docência em matemática nos anos iniciais de escolaridade*. 2013. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MARCHI, Thaís Virgínea Borges. *A formação de professoras da Educação Rural sobre a violência*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MARTINOFF, Eliane H. da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 67-74, 2010.

MARTINS, Marilda da Conceição. *Professoras de escolas rurais*: Bolívia, Brasil e México. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Narrativas, identidades e ação política na Pós-modernidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, 2010.

MEDEIROS, Maria Osanette de. *Novos olhares, novos significados*: a formação de educadores do campo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MELO, Dorilene Pantoja. *O PROINFANTIL e a formação de professores ribeirinhos*: análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras – Pará. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

MELO, Wanessa Lopes de. *O estilo de uma professora que atua numa escola pública de periferia em Maceió/AL*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MENDONÇA, Heloísa. Roraima à flor da pele. *El País*, Boa Vista, 23 ago. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/22/politica/1534965762_180606.html. Acesso em: 7 set. 2018.

MENEZES, Graziela N. Dias; RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. Processos de vida-formação na constituição da docência na educação profissional técnica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 41, p. 86-110, 2016.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. *Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MOBILIZE. *Boa Vista (RR)*: R$ 68 mi para a mobilidade urbama. Disponível em: http://www.mobilize.org.br/noticias/5832/boa-vista-rr-r-68-mi-para-a-mobilidade-urbana.html. Acesso em: 7 de setembro. 2018.

MONTEIRO, Maria Iolanda. *Histórias de vida*: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORAES, Francisco Ronald F. *História de vida e formação docente*: o estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MORAIS, Adenilda Bertoldo A. de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Feminismo acadêmico no âmbito da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a mulher e relações de sexo e gênero – REDOR. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13º Women's World Congress, 2017, Florianópolis. *Anais* […]. Florianópolis: UFSC, 2017.

MORAIS, Jonathas Eduardo D. *A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*: um olhar a partir da formação e da prática pedagógica dos professores do município de Alagoa Grande – PB. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MORIGI, Valdir José; BONOTTO, Martha E. K. Kling. A narrativa musical, memória e fonte de informação afetiva. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 143-161, 2004.

MOTA, Lucius Batista. *Identidades profissionais*: um estudo de narrativas (auto)biográficas de professores de oboé. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Da pesquisa (auto)biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 119-142.

NEDEL, Mariana Zamberlan. *Educação Musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil*: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

NETO, Antonio Chagas. *Tornar-se professor particular de violino*: uma pesquisa biográfica. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NETO, João Paulino da Silva; CRUZ, Maria Odileiz Sousa; GABRIEL, Gilvete de Lima. "Da palmatoada à palmada" percepções interculturais em textos indígenas. GABRIEL, Gilvete de Lima; NETO, João Paulo da Silva; GOMES, Maria de Lourdes Sousa (Orgs.). *Pesquisas (Auto)biográficas com Crianças*: o reconhecimento de sua palavra. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016, p. 165-182.

NOGUEIRA, Eliane Greice; BROSTOLIN, Marta Regina. Dos percursos de formação aos processos de formação: memórias de inserção na cultura escolar evidenciada pelas narrativas autobiográficas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 152-170.

NOTÍCIA. Centro de Referência para migrantes e refugiados é inaugurado na UFRR. *Últimas Notícias*, Boa Vista, 23 abr. 2018. Disponível em: <http://ufrr.br/ultimas-noticias/4386-centro-de-referencia-para-imigrantes-e-refugiados-em-roraima-e-inauguradona-ufrr> . Acesso em: set. 2018.

NÓVOA, António. (Org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. (Org). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) A *Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.

OJA, Aline Juliana. *Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora*: a construção de práticas bem-sucedidas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLESEN, Henning Salling. Exploração do sujeito problemático: história de vida, subjetividade, experiência de vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 137-146, 2011.

OLIVEIRA, Acácio Alves de. *Trajetórias profissionais de professoras em escolas multisseriadas*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

OLIVEIRA, Biviane Moro de. *Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega*. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

OLIVEIRA, Fabrízia Pires de. *Memórias na formação do professor*: um estudo do/no Projeto Irecê. 2010. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

OLIVEIRA, Jezabel Gontijo M. de. *Trajetórias de constituição do ser docente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MOREIRA, Jacira Cardoso de. et. al. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz/RIES, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Histórias de vida e um grupo de pesquisa: ressignificando processos formativos docentes. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, p. 73-83, 2013.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p. 18-32, 2014.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de Oliveira; OLIVEIRA, Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 65-79, 2004.

PACHECO, Jaime Lisandro. *Educação, trabalho e envelhecimento*: estudo das histórias de vida de trabalhadores assalariados focalizando as relações com a escola, com o trabalho e com os possíveis sintomas depressivos, após a aposentadoria, v. 1. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PAIVA, Núbia Pereira. *Itinerâncias de professoras e escrita de si*: tecendo a formação pelo fio da memória. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A dimensão histórica do sujeito no processo educativo. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. *Anais…* Natal: s.l., 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica em educación. Tradução de Dora Lilia Marín Diaz. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 23, n. 61, p. 25-39, 2011a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011b.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. *Coisas do Gênero*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 302-314, 2016.

PASSEGGI, Maria da Cocneição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B.

(Orgs.). *Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 29-58.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Prefácio à edição em língua portuguesa: educação e reflexão autobiográfica. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*: figuras do indivíduo-projeto. Traduzido por Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 13-19.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 7-16, 2005.

PEREIRA, Julio Cesar Pires. *Trajetórias musicais de acordeonistas*: um estudo na licenciatura em música (UERGS). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. *Sobre histórias de vida e autoformação*: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). (Auto)biografia e formação humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 123-138.

PEREIRA, Marcos Villela. (Auto)formação e o potencial das novelas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barretto (Org.). *Dimensões epistemológicos e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN, 2012, p. 147-163.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n.32, p. 90-103, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais*, n. 1, p. 109-123, 2015.

PEREIRA, Michele Quinhones Pereira. *Os saberes de uma professora e sua atuação na classe hospitalar*: um estudo de caso no Hospital Universitário de Santa Maria. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Narrativas como "retalhos das imagens" (auto)formadoras: matriciamentos em movimento. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 3, n. 2, p. 309-322, 2008.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Narrativas de si como "*passeur*" de sentido protagonizando a formaçao humana de professores. In: 33º Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2010.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, 2011.

PERES, Lúcia Maria Vaz; MANCINI, Flávia Griep; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. "Experiências de vida e formação", de Marie-Christine Josso. Resenha. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 152-156, 2009.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.). *Tempo, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. *E-book*.

RAPÔSO, Mariane Martins. *Professores de música em escolas particulares em Santa Maria-RS*: um estudo a partir de diários de aulas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
RASSLAN, Simone Nogueira. *O sujeito-ator e a música na constituição de si*: uma perspectiva narrativo – biográfica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RECH, Indiara. *Eu sou professora, e agora?* – as significações imaginárias de professoras da Educação Básica sobre a docência. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

RECK, André Müller. *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel:* um estudo de caso no Ministério de Louvor Somos Igreja. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariane Martins. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativa de licenciandos a partir de diários de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 121-136, 2014.

RECK, André Müller. *Narrativas religiosas no ensino superior em música*: uma abordagem (auto)biográfica. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, p. 779-800, 2014.

REIS, Minervina Joseli Espíndola. *Experiências leitoras de professores universitários e o processo de constituição do leitor*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RIBEIRO, Saulo Eduardo. *Subjetividade, verdade e a problematização ética da docência em filosofia na contemporaneidade*. Santa Maria, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013a.

RIBEIRO, Thais Floriano. *O sujeito em formação por meio das histórias de vida na construção das narrativas interdisciplinares*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013b.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, 2016, p. 135-154.

RIBEIRO, Ana Claudia de Freitas. *A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar*: o instituído e o instituinte. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

RICHARDSON, R.oberto Jarry. *Pesquisa social*: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RODRIGUES, Aline Britto; ANDRADE, Carla Borges de; PEREIRA, Lilian Lima. Falando de história/histórias de vida. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 166-185, 2013.

RODRIGUES Jr. José Carlos. *Trajetórias de vida*: lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de educação física. 2012.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RODRIGUES, Luciane de Assunção. *Ressonâncias e dissonâncias dos discursos científicos e religiosos nas (trans)formações de uma professora de Biologia*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa. *Docentes negros*: imaginários, territórios e fronteiras no Ensino Universitário. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; PEREIRA, Fátima. Memórias de professoras: os significados da escolha profissional. *Tendências Pedagógicas*, p. 251-264, 2014.

ROSINSKI, Maria Cristina Ribas. *Saberes e práticas docentes*: repensando a formação continuada em nível de pós-graduação. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

SANTI, Lucila Gavioli. *Memórias autobiográficas de uma professora atuante em uma escola rural*: sentidos e significados à leitura. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Revista OPUS*, v. 22, n. 1, p. 211-236, 2016.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Diversidade musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de música? *FAEEBA – Ed. E Contemp*., Salvador, v. 26, n. 48, p. 187-204, 2017.

SANTOS, Ednailda Maria dos. *Identidades e trajetórias de docentes negra(o)s da UFAM*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

SANTOS, Fernanda Gabriela S. dos. *Abrindo o livro das suas vidas*: trajetórias de formação de quatro professoras negras. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010b.

SANTOS, Lucíola L. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 60-68, 1995.

SANTOS, Shyrley Patrícia Fiel dos. *Itinerâncias formativas*: o processo de construção da identidade docente. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

SCHNEIDER, Jade da Rosa. *Quando um professor se faz histórias*: o professor Eugênio Schneider e narrativas (auto)biográficas de um legado de ensino de música em Santa Maria-RS. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SCREMIN, Greice. *Tecido complexo formativo docente*: repercussões dos conhecimentos específicos das áreas nos processos formativos das licenciaturas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SENA, Filadelfia Carvalho. *Trajetórias de espiritualidade de mulheres rezadeiras*: o que a vida lhes ensinou? 2011. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SICARDI, Bárbara Cristian Moreira. *Biografias educativas e o processo de construção profissional de formadores de professores de matemática*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Adriana Carvalho. *Travessia reflexiva do silêncio/diálogo interior*: a construção do professor no contexto da cibercultura. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012b.

SILVA, Eduardo Teixeira da. *Um projeto de educação musical e de canto coral na UFC*: o protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino. 2012. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012a.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. *A formação do arte/educador*: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, Jefferson Tiago de S. Mendes da; BENETTI, Gustavo Frosi. Implantação do primeiro curso de licenciatura em música do estado de Roraima. In: VIII Encontro Regional Norte da ABEM, 2014, Rio Branco/AC. *Anais*... Rio Branco/AC: Universidade Federal do Acre, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_norte/regional_norte/paper/view/831. Acesso em: 05 set. 2018.

SILVA, José H. Gondim. Anos que transformaram Roraima: uma visão crítica e histórica da UFRR. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017b.

SILVA, Marco Antonio. *A sinfonia da vida*: narrativa sobre a constituição do habitus docente musical. 2017. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017a.

SILVA, Márcio Oliveiros Alves da. *A ressignificação da prática de leitura dos graduandos do Curso de Letras PARFOR – UFPA*: território de formação, subjuntividade e horizonte social do leitor. 2016. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016a.

SILVA, Maria Goretti Herculano. *Ao tecer somos tecidos*: (re)significando a docência na constituição do *habitus* em estudantes de Música – Licenciatura. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016b.

SILVA, Maria Lucia da. *Memória dos professores negros e negras da UNILAB*: tecendo saberes e práxis antirracistas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016c.

SILVA, Melissa Fernanda G. *Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física*. 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009b.

SILVA, Roger Leal Eiró da. *Cartografemas*: fragmentos autobiográficos de um artista-professor. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SILVA, Vera Lúcia Machado da. *Representações e saberes de professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Santa Maria – RS*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SILVEIRA, Juliana da Silva. *Vida de professor*: o pessoal e o profissional na construção da trajetória docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SIMÕES, Gustavo da Frota. Venezuelanos em Roraima: características e perfis da migração venezuelana para o Brasil. In: CIERCO, Teresa et al. *Fluxos migratórios e refugiados na atualidade*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017, p. 45-56.

SIMÕES, Gustavo da Frota; SILVA, Leonardo Cavalcanti da; OLIVEIRA, Antônio Tadeu R. Perfil sociodemográfico e laboral dos venezuelanos em Boa Vista. In: SIMÕES, Gustavo da Frota (Org.). *Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil*. Curitiba: CRV, 2017, p. 21-48.

SOARES, Iuri Correa. *Significados das aulas de música na escola*: um estudo narrativo com duas estudantes do Ensino Médio. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Narrativas autobiográficas em perspectiva comprada: histórias de formação de professores universitários. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Orgs.). *Tempo, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. E-book.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a, p. 135-147.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). *Memórias, memoriais*: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN, 2008, p. 119-134.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

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, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.). *Tempo, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. *E-book*.

SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa (auto)biográfica: entrelaçamentos entre investigação e formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 21-30.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano o, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara (Org.). *Educação Musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, p. 11-30.

SOUZA, Luciana Pereira. *Vidas de professores e práticas significativas nas escolas do campo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SOUZA, Solange Dourado da Silva. *A educação musical nas narrativas de licenciandas de Pedagogia*: vivências e ausências. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2013.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. *Construindo a docência com flauta doce*: o pensamento de professores de música. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

STAEVIE, Pedro Marcelo. Expansão urbana e exclusão social em Boa Vista. *Oculum Ensaios 13*, Campinas, p. 68-87, 2011.

SUAREZ, Daniel Hugo. Narrativas, autobiografías y formación em Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Org.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 57-94.

TAIPEIRO, Daniela Isabel. *Em algum lugar do passado…* investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. *Histórias de leitura*: a formação do professor leitor. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TAVARES, Ibbertson Nobre. *Experiências formadoras e habitus musical no Cariri cearense:* a história de vida desvelando minha formação docente. 2017. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. *Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior*: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TIMM, Edgar Zanini. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 45-62.

TÓLIO, Márcio Luiz. *Atoque-Música-Família:* significados da educação musical em um projeto social. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

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

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 2004, p. 63-68.

TORRES, Maria Cecília. Narrativas dos movimentos de uma tese: apresentar as entrevistadas e narrar o narrado. *Ouvirouver*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 644-657, 2017.

TREVISAN, Neiva Viera. *Ambiência [trans]formativa na educação superior*: processos de resiliência no início da carreira docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFRR.* Boa Vista: UFRR, 2017

VALE, Adriana C. O. de Morais; CARMO, Ana Claudia Paula do; DUARTE, Rosangela; FIORETTI, Elena. Educação em Ciências na Educação Infantil: levantamento acerca de práticas pedagógicas que favoreçam o pensar científico da criança. GABRIEL, Gilvete de Lima; NETO, João Paulo da Silva; GOMES, Maria de Lourdes Sousa (Orgs.). *Pesquisas (Auto)biográficas com Crianças*: o reconhecimento de sua palavra. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016, p. 253-282.

VARGAS, Patrícia Leal de. *A história de vida do professor*: uma caminhada determinante para a construção de práticas pedagógicas no uso de recursos tecnológicos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Memórias e narrativas de professoras "normalistas" do Instituto de Educação/RJ. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 32, n. 88, p. 351-366, 2012.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. *Pedagogia universitária*: o programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VASCONCELOS, Sandra Maria Farias. Professor: que história é essa? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 62-79, 2006.

VAZQUEZ, Beatriz Sanz. *Das memórias humanas à memória virtual coletiva*: uma construção a partir da história de vida utilizando AVA. 2009. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

VIEIRA, Karina Firmino. *Ser professor de música de projeto social*: um estudo com entrevistas narrativas (auto)biográficas. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 75-79, 2003.

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Juliana de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, 2007.

WEBER, Vanessa. *Tornando-se professor de instrumento*: narrativas de docentes-bacharéis. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WEISS, Andréia. *História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

WEISS, Douglas William Bonfante. *A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul:* narrativas (auto)biográficas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

WIEBUSCH, Andressa; BREZOLIN, Caroline Ferreira; FARENZENA, Marilene Leal. Pedagogas e suas trajetórias formativas: reflexões sobre a formação docente. *Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI*, p. 158-170, 2015.

WOLFFENBÜTTEL, Patrícia Pinto. *Recurso de vida e (trans)formação do professor-ensinante*: um outro olhar para a pedagogia universitária. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula*: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Traduzido por José Augusto Pacheco e José Machado. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMPIERI, Elisangela Aparecida. *Não estamos preparados*: determinismos, contingências e potencial das histórias de vida na ação docente inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2016.

ZANELLA, Andrisa Kemel. *Corpos que romperam o silêncio e (res)significaram uma experiência*: o teatro na formação inicial de professoras. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. Novas possibilidades para pensar formação humana de professores: reflexões oriundas do corpo biográfico entretecidas aos estudos do imaginário. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, 2012, p. 171-179.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Biografias educativas de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima: novas perspectivas sobre processos formativos

Pesquisador responsável: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Roraima/Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: Telefone (55) 3220-8023. Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, Prédio 16, Programa de Pós-Graduação em Educação, sala 3170, 97105-970 - Santa Maria - RS

Local da coleta de dados: Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima, UFRR, Bloco de Direito e Música, Laboratório de Práticas Educativas

Eu Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, responsável pela pesquisa *Biografias educativas de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima: novas perspectivas sobre processos formativos* e Jéssica de Almeida, orientada por mim e que também desenvolverá a pesquisa, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar as inter-relações entre vivências pessoais e experiências acadêmico-formativas produzidas através do desenvolvimento de biografias educativas. Acreditamos que ela seja importante porque poderá contribuir para a implementação de novas estratégias metodológicas no contexto do Ensino Superior, especificamente nas licenciaturas. Também, processos reflexivos possivelmente provocados pela biografia educativa poderão subsidiar novas perspectivas sobre o processo formativo nesse segmento de ensino. Somando a estas contribuições, a compreensão sobre as maneiras através das quais a música significa experiências na academia poderá abrir espaços para a formação de um professor receptivo a novas escutas e disposto a dialogar com os seus alunos. Para sua realização será feito o seguinte: a) mapeamento e análise de produções acadêmicas nacionais que versam sobre o método biográfico no campo da Educação e da Educação Musical; b) desenvolvimento de uma metodologia de aula para o Ensino Superior inspirada nas etapas da biografia educativa expostas por Dominicé (2000); c) discussão de biografias educativas a partir de estudos teóricos sobre os principais dilemas (ZABALZA, 2004) presentes e; d) ponderações sobre as referidas inter-relações presentes em construções individuais e coletivas dos sujeitos da pesquisa. Sua participação acontecerá ao longo de doze encontros (onze presenciais e um não presencial) e

constará de: a) Leitura e discussão sobre a história e teoria da biografia educativa; b) Leitura e discussão sobre a metodologia da biografia educativa enquanto pesquisa e para a formação de adultos; c) Escrita de um texto inicial sobre as expectativas relacionadas à sua participação na pesquisa; d) Elaboração de uma primeira narrativa oral a partir de questionamentos norteadores provocados pela pesquisadora; e) Socialização oral de sua narrativa e discussão das narrativas apreciadas no grupo; f) Elaboração de uma primeira narrativa escrita; g) Interpretação de sua narrativa escrita auxiliado por questionamentos da pesquisadora; h) Socialização oral de sua narrativa escrita e discussão das narrativas apreciadas no grupo; i) Escrita de uma avaliação sobre o processo de participação na pesquisa.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos relacionados à participação na pesquisa: risco mínimo de ordem física, psicológica ou social, tanto no momento das narrativas orais socializadas quanto no momento de escuta das narrativas dos outros participantes e em momentos posteriores. Para minimizar este risco, serão evitados os questionamentos que possam intimidar o participante, deixando-o livre para escolher sobre que aspectos de sua trajetória de vida narrar, podendo evitar narrativas que lhe causem desconforto ou constrangimento. O benefício que esperamos com o estudo é o conhecimento sobre o tema abordado, tanto na área da Educação quanto na área de Educação Musical, além da possibilidade de conhecer as inter-relações entre vivências pessoais e experiências acadêmico-formativas produzidas através do desenvolvimento de biografias educativas, sem benefício direto para você.

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 ou com o Comitê de Ética em 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.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

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, ficando claro para 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, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

_____

Assinatura do voluntário

_____

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, xx de novembro de 2018

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Biografias Educativas de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima: novas perspectivas sobre processos formativos
Pesquisadora responsável: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Instituição: Universidade Federal de Santa Maria
Telefone para contato: (95) 991742399
Local da coleta de dados: Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (Laboratório de Práticas Educativas, UFRR – Bloco de Direito e Música)

A responsável pelo presente projeto se compromete a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de a) Escrita de três narrativas elaboradas por cada um dos participantes; b) Gravação, transcrição e textualização de duas narrativas orais de cada participante; c) Gravação, transcrição e textualização das discussões coletivas do grupo de participantes; d) Avaliação escrita sobre o processo educacional da biografia confeccionada durante a pesquisa (uma por participante); no Bloco de Direito e Música da Universidade Federal de Roraima no período de 08 de janeiro de 2018 a 07 de julho de 2018.

Informa, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Programa de Pós-Graduação em Educação, sala 3170, 97105-970 – Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ...../...../....., com o número de registro Caae .....

Santa Maria, 29 de novembro de 2017.

.....

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Pesquisadora responsável

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO INICIAL

INFORMAÇÕES INICIAIS

Título do estudo: Biografia Músico-Educativa: da teia da vida para processos de formação com/na música

Pesquisadoras responsáveis: Jéssica de Almeida e Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: Telefone (55) 3220-8023. Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, Prédio 16, Programa de Pós-Graduação em Educação, sala 3170, 97105-970 - Santa Maria – RS

Local da coleta de dados: Casa da pesquisadora (Rua Quintino Level, nº 135, ap. 03, Bairro Mecejana, CEP 69304-170, Boa Vista, RR)

Olá, por favor preencha as informações a seguir (se não se sentir confortável em compartilhar comigo alguma dessas informações, é só deixar em branco):

Nome completo:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Ano e semestre de ingresso no Curso de Licenciatura em Música (por exemplo, 2013.2):

Trancou algum semestre? Em caso afirmativo, qual semestre e por quanto tempo? Por qual(is) motivo(s)?

Possui outra graduação?

Qual a sua atuação profissional atual, caso tenha?

Mora há quantos anos em Boa Vista/RR?

Outras informações importantes que deseja informar (etnia, estado civil, religião...):

APÊNDICE 4 – CARTA DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Título do estudo: Biografia Músico-Educativa: da teia da vida para processos de formação com/na música

Pesquisadoras responsáveis: Jéssica de Almeida e Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: Telefone (55) 3220-8023. Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, Prédio 16, Programa de Pós-Graduação em Educação, sala 3170, 97105-970 - Santa Maria – RS

Local da coleta de dados: Casa da pesquisadora (Rua Quintino Level, nº 135, ap. 03, Bairro Mecejana, CEP 69304-170, Boa Vista, RR)

Eu, _____, _____, carteira de identidade número _____ declaro para os devidos fins que abdico dos direitos de minhas narrativas orais, gravadas e transcritas bem como das narrativas escritas que constituíram a minha biografia músico-educativa e que foram produzidas no decorrer dos meses de setembro e outubro do ano de 2018 em Boa Vista, para **Jéssica de Almeida**, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas narrativas e da biografia músico-educativa, subscrevo o presente documento.

_____

Boa Vista, xx de setembro de 2018

APÊNDICE 5 – MENSAGEM-CONVITE ENVIADA AOS ACADÊMICOS

Estimad@s acadêmic@s,

É com alegria que @s convido a participarem de minha pesquisa de doutorado que estuda a(s) maneira(s) a partir da(s) qual(is) as narrativas musicais de licenciandos em música produzem sentidos para o processo de construção profissional/docente.

Para participar é só entrar em contato comigo pessoalmente, via Facebook (https://www.facebook.com/jessica.dealmeida.39), e-mail (jessica.almeida@ufrr.br) ou WhatsApp (95991742399). Se não tiver tempo, ou não entender a explicação abaixo, é só me contatar que explico direitinho.

Como será a participação?

Marcarei um encontro em um **sábado** de setembro (horário a combinar) com um grupo de acadêmic@s. Neste encontro, cada participante **apresentará oralmente uma narrativa musical** (que poderá ter como disparador de memórias uma música, letra, melodia, obra que lhe marcou, por exemplo, uma performance e/ou narrativas visuais, como fotografias, artes visuais, imagens, etc.) contando episódios marcantes com a música e com a educação que, de alguma maneira, contribuiram, foram significativos para o seu ingresso no Curso de Licenciatura em Música.

Depois, **enviarei suas narrativas transcritas** (transformarei suas falas em texto) para que possam ler, caso queiram e, num **segundo encontro presencial** (provavelmente no início de outubro), nos reunirmos novamente em um sábado para **conversarmos** sobre nossas narrativas e, depois, **escrevermos nossa biografia músico-educativa** (conceito que será explicado no encontro).

É só isso! Dois encontros presenciais aos sábados (horário e data serão agendados de acordo com a disponibilidade dos participantes).

O que eu ganho com isso?

Academicamente, você receberá **20 horas** que poderão integrar carga horária de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (**AACCs**), 4 horas de encontros presenciais (dois sábados) e 16 horas para a construção de suas narrativas, reflexão e posterior organização de suas biografias músico-educativas.

Metodologias (auto)biográficas como a biografia músico-educativa, no contexto do Ensino Superior, têm se mostrado não só importantes para a **formação profissional** de adultos, como também para o **desenvolvimento pessoal** dos sujeitos, pois promove a conscientização de episódios relevantes que constituem cada indivíduo a partir de suas experiências (muitas ocorridas antes mesmo da graduação) e, também, a autonomia sobre diferentes processos de formação.

Além disso, sua participação será de extrema importância para o desenvolvimento de uma metodologia para a formação de adultos que estou criando (a biografia músico-educativa) e que poderá ser utilizada, também, em outros contextos. Também, o estudo permitirá **conhecê-los melhor** e, com isso, pensar em **estratégias específicas** para **atender às necessidades formativas reveladas em suas narrativas** (que serão, posteriormente, enviadas ao NDE).

Qualquer dúvida, contatem-me!
Atenciosamente,
Professora Jéssica de Almeida

ANEXO

ANEXO 1 – PANORAMA SOBRE O MÉTODO BIOGRÁFICO/HISTÓRIA DE VIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1980-2017)[40]

1980-1989				
Produção	**Objetivo Geral**	**Metodologia**	**Sujeitos e Contextos**	**Resultados selecionados**
A prática pedagógica do "bom professor": influências na sua educação (CUNHA, Maria Isabel da, 1988)	Desvendar quem é hoje o BOM PROFESSOR numa perspectiva metodológica que elucidasse o contexto histórico-social em que esta percepção é construída	Pesquisa Qualitativa Pesquisa Etnográfica História de Vida Observação Entrevista Semiestruturada	Vinte e um professores e seus alunos do 2º (quatro escolas públicas de diferentes realidades do ensino: Escola Técnica Federal de Pelotas, Instituto de Educação Assis Brasil, Colégio Municipal Pelotense e Colégio Estadual João XXIII) e 3º Graus (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – Cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação Física e Cursos de Agronomia, Veterinária, Direito, Arquitetura e Medicina)	A ideia de bom professor, por ser valorativa, é uma construção histórica que é presente na expectativa dos alunos de valores que institucionalmente são passados em nossa sociedade. Bom professor é alguém que procura desenvolver em si condições de ensinar e possui boas habilidades de ensino.
A prática pedagógica do professor de didática (VEIGA, Ilma Passos Alencastro, 1988)	Buscar na prática pedagógica evidências de uma Didática comprometida com a formação de professores que, futuramente, irão enfrentar uma escola em crise	Pesquisa Qualitativa Entrevista Observação Questionário Documento	Vinte e sete professores de Didática e oitenta e nove alunos de cursos de Pedagogia e Licenciaturas de cinco universidades dos estados de São Paulo e Minas Gerais	Em geral, o que se percebeu foi uma dissociação entre a Didática vivida e percebida pelo aluno nas aulas desta disciplina e o discurso dos professores sobre o que deveria ser a Didática na formação docente. Se, de um lado a prática pedagógica de muitos professores contrariou os pressupostos de uma Pedagogia Crítica, por outro, possibilitou identificar elementos que indicaram algum avanço na direção de uma proposta reflexiva e crítica.

[40]Teses: quadros verdes. Dissertações: quadros amarelos.

1990-1999				
Da formação continuada de professores de Ciências: ações, razões e emoções (CERRI, Yara Lygia Nogueira Sáes, 1997).	Investigar, com o propósito de reconstituir, a trajetória pedagógica profissional de professores de Ciências que têm participado de processos de reflexão coletiva e continuada, na perspectiva de promoção de transformações teórico-metodológicas na sua prática de ensino.	Pesquisa Qualitativa Abordagem Biográfica Documento Entrevista semiestruturada	Cinco professores do Núcleo de Educação em Ciências da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) – SP	A reflexão coletiva influencia a construção de uma nova identidade profissional pela imbricação das razões, ações e emoções nas transformações teórico-metodológicas e pedagógicas; A reflexão coletiva entre profissionais de diversos níveis e várias áreas promove um olhar à prática de ensino sob diferentes ópticas.
20000-2009				
Educação, trabalho e envelhecimento: estudo das histórias de vida de trabalhadores assalariados focalizando as relações com a escola, com o trabalho e com os possíveis sintomas depressivos, após a aposentadoria, vol. I (PACHECO, Jaime Lisandro, 2002)	Estudar, através do método biográfico, a possível relação entre a educação formal para o trabalho assalariado e os estados depressivos de velhos trabalhadores aposentados	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico História de Vida Entrevista Semiestruturada	Homens e mulheres com escolaridade, classe social, etnia, estado civil, domicílio e níveis de renda diferentes	Após a aposentadoria, os homens apresentaram mais sintomas depressivos do que as mulheres; que mulheres enfrentaram de forma mais positiva a vida de não-trabalho assalariado; que as mulheres negras, mais pobres e analfabetas, não apresentaram sintomas de depressão; que os sujeitos, homens e mulheres, que tiveram uma educação formal rígida e em consonância com a educação familiar, tenderam a valorizar mais o trabalho assalariado e apresentar mais sintomas depressivos na ausência deste.
Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará (HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves, 2009)	Compreender como se deu o reconhecimento de ser negro num país onde o mito da democracia racial e da política de branqueamento ainda repercutem no imaginário social, e onde o racismo institucional é uma realidade que atinge muitas pessoas de forma simbólica e sutil	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico Entrevista biográfico-narrativa	Professores universitários negros da Universidade Federal do Ceará (UFC)	O tornar-se negro acompanha o processo de tornar-se sujeito, social e historicamente mediado. Desse modo, ao sofrer múltiplas determinações advindas das relações sociais de dominação, reconhecer-se com uma identidade negra, inscreve-se a partir da alternância de situações de exploração eivadas de preconceito e discriminação, e envoltas na condição de classe.
* Ludicidade e imaginário… suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de	Proporcionar o desenvolvimento de atividades lúdicas que venham contribuir para a formação do educador como um ser integral e	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico História de Vida Foto Oficina Pedagógica	Professores de três turmas cursos de formação de professores de uma instituição privada de Santa Maria/RS que	Os resultados apresentam uma preocupação com uma mudança conceitual para as práticas cotidianas de jogo com crianças em idade infantil. Para tanto, animações lúdicas foram realizadas, nas aulas, entendidas como recursos de

professores (BERTOLDO, Janice Vidal, 2004)	como cidadão comprometido consigo mesmo e com o próximo		atuam em escolas da rede pública da região da referida cidade	investigação, formação e autoformação, possibilitando a ressignificação das trajetórias dos professores envolvidos neste estudo, bem como da pesquisadora.
* Imaginário, memória e linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da Língua Portuguesa (CARVALHO, Evanir Piccolo, 2004)	Buscar aproximações com os imaginários docentes construídos sobre o ensino da Língua Portuguesa, nos processos de formação e na prática pedagógica através das histórias de vida de quatro professoras de escolas públicas	Pesquisa Qualitativa Método História de Vida Entrevista	Quatro professoras do Ensino Médio de escolas públicas do município de São Vicente do Sul/RS	O gosto pela língua, o mito, a sobrecarga e a relação dos alunos com a língua, as re-significações e os imaginários compõem faces das identidades, expressas em linguagem. Essa se entrelaça à memória e ao imaginário, deixa fluir, entre o dizível e o indizível, as histórias de vida e aquilo que, no silêncio, pode se expressar como parte da docência
* Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada em nível de pós-graduação (ROSINSKI, Maria Cristina Ribas, 2004)	Identificar e compreender os motivos que levam professores a se interessarem pela continuação de suas formações e o que isso representa em suas atividades docentes diárias	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico História de Vida Entrevista Semiestruturada Relato oral Escrita Autobiográfica	Quatro professoras pertencentes às áreas das Redes de Ensino Federal, Estadual, Municipal e Particular, com diferentes tempos de docência, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM)	A representação e a significação da formação continuada são marcantes nas histórias de vida das participantes. Elas acreditam que a continuidade da formação é indispensável para a formação profissional no atual contexto educacional, e que essa formação se constrói durante toda carreira profissional, desde que seu exercício seja comprometido com a profissão, articulando os saberes e as práticas docentes visando à melhoria do ensino e da aprendizagem de seus alunos.
* Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação (DAL-FORNO, Josiane Pozzatti, 2005)	Buscar uma aproximação das representações dos docentes em relação à inclusão visando compreender como construíram seus saberes para trabalhar com tais alunos	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico História de Vida Observação Entrevista Semiestruturada	Professoras da classe regular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais que trabalharam com alunos incluídos em algum momento das carreiras e sem formação inicial em Educação Especial	O saber docente é uma construção temporal, e ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes para o trabalho. Trabalhar com alunos incluídos é também uma construção atravessada pela temporalidade e pela aprendizagem. Além disso, constatou-se que a escola pode ser pensada como espaço/tempo de formação envolvido todos no processo de inclusão
* O imaginário e os saberes de pedagogas professoras universitárias: (re)contando histórias de vida (AMARAL, Janine Bochi, 2006)	Analisar como as histórias de vida de professoras(es) repercutem na prática docente	Pesquisa Qualitativa Entrevista Semiestruturada História de Vida Oral Escrita Autobiográfica	Quatro pedagogas com curso de graduação em Pedagogia que atuam em um dos quatro	A maneira de se construir professora é singular, mas coincidem alguns aspectos como a família e as brincadeiras, na infância, de ser professora. A formação é pessoal e intransferível, mas nem por isso deve acontecer de forma isolada, solitária. Há

			departamentos do Centro de Educação da UFSM	momentos em que é preciso haver individualidade, mas a troca só acontece entre pares, pessoas que precisam compartilha saberes.
Das ondas que se fizeram mar em Rio Grande: a construção de um projeto de Educação Ambiental no entrelaçamento das trajetórias de vida dos seus autores (LOUSADA, Vinícius Lima, 2006)	Estudar a proposta de Educação Ambiental *Ondas que te quero mar*, desenvolvida pelo Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA) na cidade de Rio Grande/RS, para a rede pública de ensino municipal, articulada com as trajetórias de vida de seus autores	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico História de Vida Estudo de Caso Entrevista Semiestruturada Entrevista Aberta Autobiografia Oral	Carla Crivellaro, geógrafa e mestre em Educação Ambiental, técnico-executora do NEMA; Rita Patta Rache, arte-educadora, mestre em Educação Ambiental, coordenadora do projeto *Ondas que te quero mar;* Ramiro Martinez, professor de Educação Física e Ioga, terapeuta com formação em Acupuntura, Reiki e outras modalidades de terapia alternativa, que não é mais técnico-executor da ONG, não obstante colabore com a realização de oficinas	Há um apelo à educação do sensível na Educação Ambiental do NEMA, onde as aprendizagens não se dão somente pela veiculação de informações, pelos discursos inflamados sobre o fim da vida planetária, perdendo-se na denúncia apocalíptica, mas existe uma vocação ao exercício de vivências corporais como ferramenta de acesso à consciência dos limites dos processos ecológicos que articulam os saberes de disciplinas diversas, anunciando um tempo de transição para a sustentabilidade tanto no gesto poético, quanto na celebração e na ação política.
* Histórias de vida de três professoras do ensino fundamental atravessadas por interações corporais: que saberes e que fazeres? (DAL MOLIN, Ana Paula Barrozo Stefano, 2006)	Investigar de que maneira as questões corporais foram experienciadas no seu processo de formação docente	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico Histórias de Vida Entrevistas Oral e Semiestruturada Escrita autobiográfica orientada	Três professoras da região de Santa Maria/RS representantes do Ensino Fundamental, uma de cada série (1º, 2º e 3º)	A condição corporal está presente em todo o momento do processo educacional, mas ainda visualiza-se momentos específicos para esta, como se em todo o momento ela não estivesse sendo trabalhada; A imagem do que é ser professor começa a ser construída desde o início do processo educacional; O imaginário social instituído sobre o corpo pode ser percebido nas experiências vividas por cada professora, assim como na prática que cada uma está desenvolvendo;

				Embora, aparentemente, nossos gostos, nossas preferências estejam mais relacionados a assumirmos uma postura ou não, o processo identitário do professor está mais relacionado ao modo como passamos pelas experiências que vivemos.
* As percepções de acadêmicas formandas do curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais (LEMOS, Helen Juliana Daneres, 2006)	Investigar as percepções e as relações entre as vivências pessoais, a formação inicial e as práticas educativas de acadêmicas formandas da Pedagogia, no que se refere à alfabetização e ao letramento	Abordagem qualitativa Método Biográfico História de Vida Relato Oral Relato Escrito Entrevista Semiestruturada	Duas acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFSM/RS	Relevância da História de Vida nos processos de reflexão e consequente autoformação das acadêmicas estagiárias; São elencadas as relações percebidas entre as três dimensões: vivências pessoais, formação inicial e práticas educativas, como relações individualizadas e relações coletivas, estando as primeiras inseridas no âmbito da família, da escola e da formação das acadêmicas, tendo como foco a perspectiva mais pessoal de cada trajetória de vida. As demais relações abrangem uma perspectiva sócio-histórica, sendo influenciada e, simultaneamente, influenciando as histórias de vida das colaboradoras.
* Três auto-imagens de professoras dos Anos Iniciais da rede municipal de Santa Maria: aproximações da condição docente (LEAL, Bettina Poglia, 2007)	Buscar aproximações com o imaginário em relação ao processo de construção da auto-imagem de três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a condição docente	Pesquisa Qualitativa História de Vida Entrevista Semiestruturada	Três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS	Acredita-se na possibilidade que o professor tem de provocar transformações e que a responsabilidade e a liberdade só são possíveis desde o respeito por is mesmo, que permite escolher a partir de nós e não movidos somente por pressões externas
* Representações sobre a leitura e a escrita na formação de professores: uma pesquisa com professoras dos Anos Iniciais (FRIEDHEIN, Mariolinda, 2008)	Contribuir com a ampliação de saberes docentes no trabalho com essas habilidades (leitura e escrita) para a construção do conhecimento	Pesquisa Qualitativa Entrevista Semiestruturada Narrativa Escrita (autobiografias)	Quatro professoras em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Silveira Martins/RS	Fica evidente a influência recíproca entre vários espaços/tempos de formação, nos saberes relacionados à leitura e à escrita. Por isso, a importância de se considerar a história pessoal de cada professora, suas crenças, representações, experiências de vida, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, na possibilidade de ressignificar e construir novos sentidos para suas práticas
* A escola como tempo e espaço na formação	Conhecer o imaginário dos docentes da rede municipal de	Pesquisa Qualitativa Entrevista Semiestruturada	Quatro professoras de uma escola da rede	Os docentes ainda estão esperando a formação vinda dos gestores e em forma de palestras, pois

continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte (RIBEIRO, Ana Claudia de Freitas, 2008)	ensino de São Pedro do Sul/RS sobre reuniões de professores como espaço formativo para a prática da inclusão escolar		municipal de ensino de São Pedro do Sul/RS	esse é o instituído no momento e a formação no espaço escolar surge como instituinte, podendo se constituir num espaço de criação de alternativas para os temas não abordados nas palestras. Sobre o desafio da inclusão, percebeu-se que este é visto como mais fácil para os alunos com diagnóstico de deficiência, porém, mais complicado para os alunos sem diagnóstico e que apresentam alguns problemas de comportamento e de aprendizagem
Itinerâncias formativas: o processo de construção da identidade docente (SANTOS, Shyrley Patrícia Fiel dos, 2008)	Analisar as itinerâncias formativas percorridas pelas professoras, tendo em vista o processo de constituição das identidades	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico Entrevista narrativa	Duas professoras formadoras com pós-graduação em Educação	O ser profissional se constitui historicamente e os modos de ser e estar no mundo são tecidos pelas experiências cotidianas, as quais atribuem sentido às ações dos professores. Portanto, o reconhecimento da dimensão pessoal é uma importante ferramenta para a compreensão do processo de construção das identidades docentes.
* Representações e saberes de professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Santa Maria – RS (SILVA, Vera Lúcia Machado da, 2008)	Buscar maior compreensão sobre esta modalidade de ensino (Educação para Jovens e Adultos) e contribuir na formação na produção de conhecimentos sobre a formação de professores	Pesquisa Qualitativa História de Vida Entrevista Semiestruturada	Três professoras que trabalham no contexto da EJA	Evidencia-se a necessidade de articular as formações continuadas nas escolas numa perspectiva orientada para a observação mais sensível dos saberes que se movem na realidade cotidiana. Um trabalho colaborativo de ações integradas, tanto na produção de conhecimentos, como na valorização de significados para reconhecer novas formas de solidariedade, mais pertinentes e inclusivas, tanto para os professores como para os alunos constitui uma das possibilidades de solução adequada às questões da pesquisa
Vidas de professores e práticas significativas nas escolas do campo (SOUZA, Luciana Pereira, 2008)	Contribuir para instigar e ampliar as discussões sobre a vida dos professores do campo e suas práticas	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico História de Vida Observação Entrevista (livre narrativa) Documento	Quatro professoras que atuam no município de Peixoto de Azevedo, professoras das escolas da comunidade do campo e em processo de formação profissional	A partir das vivências do/no campo e da formação docente, os professores re-significam suas práticas, tornando a aprendizagem dos alunos significativa

Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória (CASTRO, Genivaldo Macário de, 2009)	Compreender como o professor relaciona sua cultura lúdica com sua prática docente	Perspectiva Qualitativa Fenomenológica Pesquisa Autobiográfica e Colaborativa Oficina lúdico-criativa Sessão Reflexivas Roda de conversa Entrevista individual Narrativa Autobiográfica Entrevista coletiva	Seis professores da Educação Infantil, integrantes da rede de ensino público municipal de Fortaleza, membros do corpo docente da Escola Municipal de Educação Infantil professora Alba Frota	A experiência da cultura lúdica do docente inicialmente foi subestimada, mas revalorizada à medida que foi submetida ao trabalho com as narrativas, o que permitiu que os professores identificassem limitações de ordem institucionais, pessoais e culturais em relação às suas práticas pedagógicas que incluem o lúdico.
* Baús de saberes e de significações imaginárias: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de Pedagogia (IRGANG, Silvania Regina Pellenz, 2009)	Conhecer e analisar os saberes e as significações imaginárias sobre o lugar da infância no trajeto formativo de três professoras egressas do curso de Pedagogia	Pesquisa Qualitativa História de Vida Pesquisa-formação Entrevista Semiestruturada	Três professoras egressas do curso de Pedagogia: duas, na matriz curricular da Habilitação Educação Pré-Escolar e Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e uma, na matriz curricular em Educação Infantil-Licenciatura Plena da UFSM	Nas narrativas orais e biográficas das professoras, o lugar da infância no trajeto formativo foi marcado por sentidos e significados, presentificados nas vivências com crianças, com os saberes produzidos na formação inicial e como professoras formadoras daqueles que escolhem a pedagogia como campo de atuação profissional
2010-2017				
Trajetórias de espiritualidade de mulheres rezadeiras: o que a vida lhes ensinou? (SENA, Filadelfia Carvalho, 2011)	Explicitar e compreender os modos de constituição do itinerário de espiritualidade de três mulheres rezadeiras, residentes no município de Sobral/CE	Pesquisa Qualitativa Observação Participante Entrevista aberta Entrevista reflexiva	Três mulheres rezadeiras residentes no município de Sobral/CE	A espiritualidade é um processo não igual, percorre toda existência, toma forma e expressa-se na descoberta e compreensão do tornar-se mulher rezadeira. Os discursos devem abrir-se ao diálogo inter-religioso, mas isso só ocorrerá de forma efetiva, quando houver por parte dos cristãos a abertura para este diálogo.
* Teares formativos: teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM (CAVALHEIRO, Rejane, 2013)	Analisar como as marcas na formação inicial de pedagogos, estabelecidas na relação com os formadores, influenciam suas escolhas de formação continuada	Pesquisa Qualitativa Questionário Semiestruturado Linha de tempo pessoal profissional	Vinte egressos do Curso de Pedagogia da USFM entre 2006 e 2008	As influências formativas docentes foram reveladas como marcas que fazem parte do tear formativo singular que intercostura relações como fios mediados pela dimensão significativa que as subjetividades e as intersubjetividades tecem.

* Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no Ensino Universitário (RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa, 2014)	Pesquisar os imaginários, territórios e fronteiras que envolvem a docência no ensino universitário, no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão desses sujeitos, que vivenciam um duplo lugar: docente negro e pesquisador	Pesquisa Qualitativa e Quantitativa História Oral de Vida Entrevista Semiestruturada	Docentes de instituições públicas do ensino universitário de diferentes cidades e estados da região Sul do Brasil que possuem diferentes cursos de formação acadêmica (Pedagogia, Filosofia e Matemática)	Os docentes têm uma percepção bastante esclarecida de que desenvolveram uma trajetória ascendente, pouco comum no seu meio de origem. A referência à família é mais um dado a confirmar que eles não atribuem a si mesmos uma espécie de genialidade promotora do seu deslocamento social e acadêmico. Eles romperam com o instituído, não se conformaram em ficar à margem e foram em busca do instituinte.
* Tecido complexo formativo docente: repercussões dos conhecimentos específicos das áreas nos processos formativos das licenciaturas (SCREMIN, Greice, 2014)	Analisar como os conhecimentos específicos das áreas repercutem nos processos formativos nas licenciaturas	Pesquisa Qualitativa Documento Entrevista Narrativa	Quatorze professores dos cursos de licenciatura da UFSM	O Tecido Complexo Formativo Docente caracteriza-se por incoerências entre o modo como a formação docente deveria ser, idealmente, e como efetivamente é revelada na pesquisa. Desse modo, abarcar duas dimensões importantes desse processo de formação (documentos e discursos docentes) permitiu evidenciar o modo como o processo formativo docente foi entendido na realidade estudada.
Indícios da ação formativa dos formadores de professores de química na prática de ensino de seus licenciandos (FREIRE, Leila Inês Follmann, 2015)	Analisar a influência dos formadores de professores de um curso de Licenciatura em Química na prática de ensino dos licenciandos	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico Estudo de Caso Múltiplo Questionário Entrevista Documento	Três licenciandos do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública do interior do estado do Paraná e seus professores formadores	Os resultados apontam para diferenças nas incorporações pelos licenciandos de elementos teóricos e aspectos da prática docente dos formadores, com características e conhecimentos distintos provenientes da prática dos professores das disciplinas das áreas de química e de pedagogia.
Artesãs profissionais: estudo das relações entre os saberes da cultura artesanal e os saberes tecnológicos nas histórias de vida de egressas do Curso Técnico de Artesanato/PROEJA do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Alagoas – IFAL (LIMEIRA, Ana Cristina Santos, 2015)	Analisar os impactos da formação das artesãs egressas do Curso Técnico de Artesanato – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA na sua reinserção no mercado de trabalho artesanal após uma formação técnica profissionalizante, que foi	Pesquisa Qualitativa Pesquisa Narrativa História de Vida	Artesãs egressas do Curso Técnico de Artesanato – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA	É impossível discutir sobre a cultura e o processo artesanal sem o reconhecimento da importância do trabalho das mulheres para o artesanato brasileiro, a singularidade de um trabalho que traz a identidade e a riqueza do trabalho feminino. É um trabalho que necessita valorização e reconhecimento pelo seu valor cultural.

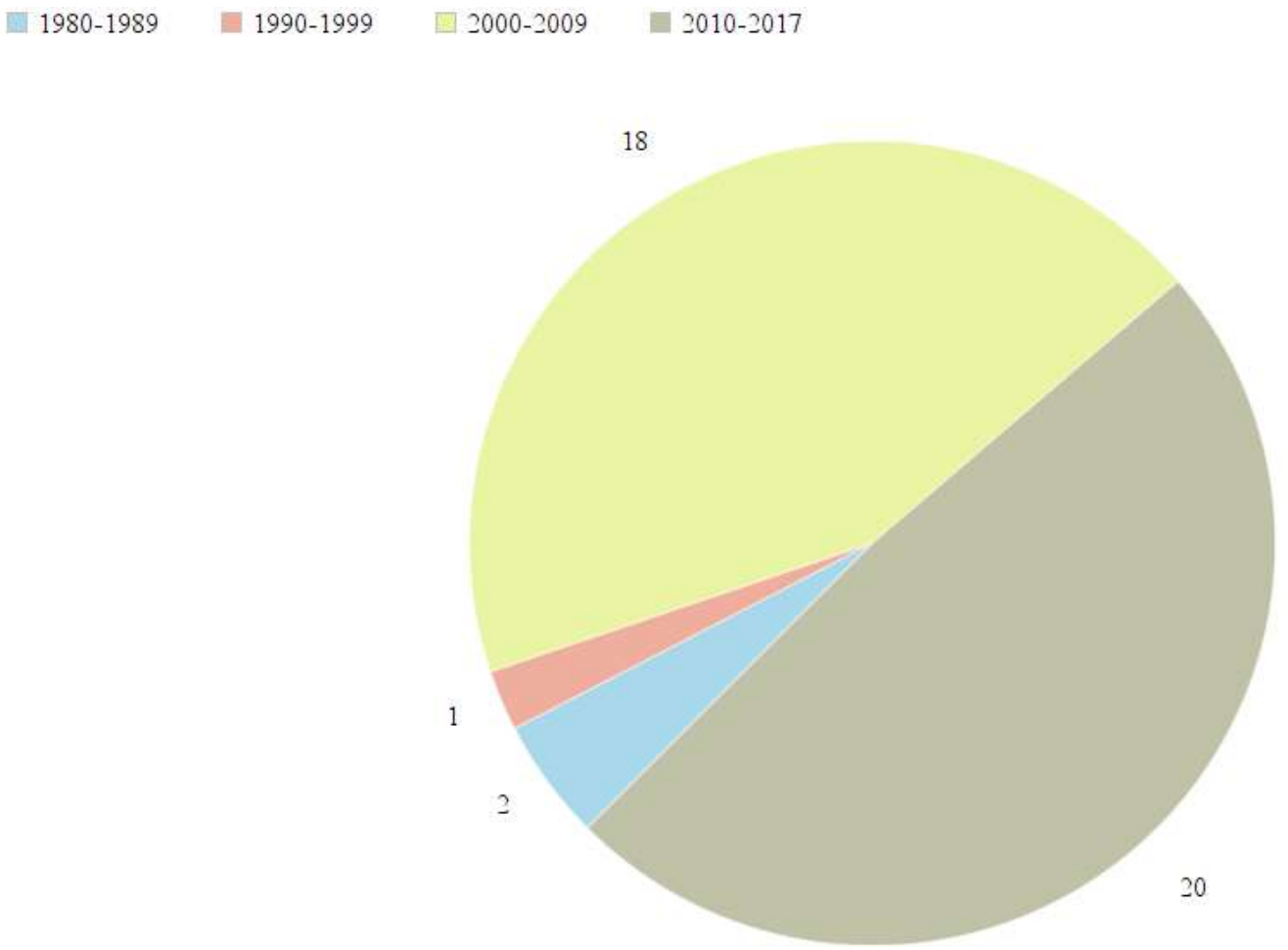
	realizada no período de 2008-2010 no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Alagoas – IFAL			
Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México (MARTINS, Marilda da Conceição, 2015)	Investigar trajetórias de formação de professoras de escolas rurais do Brasil, da Bolívia e do México	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico Entrevista Biográfica	Cinco professoras de escolas rurais da Bolívia, Brasil e México com idades entre 25 e 72 anos	Não há nos três países políticas consolidadas de educação rural, bem como, de formação de professores para áreas rurais.
* História oral de professores de terapia ocupacional: três vidas, três histórias, quatro cantos do Brasil (BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares, 2016)	Investigar como se articulam a profissão e a docência na trajetória de terapeutas ocupacionais que lecionaram nos primeiros cursos de nível superior no país	Pesquisa Qualitativa História Oral de Vida Entrevista Livre	Três professores pioneiros na formação de terapeutas ocupacionais nos primeiros cursos do Brasil	O Ensino Superior no Brasil decorre da articulação das trajetórias pessoal, profissional e docente dos pioneiros. O que brota de suas narrativas é uma articulação das trajetórias pessoal, profissional, influenciada por um viés institucional, cujas especificidades garantiram possibilidades e experiências diferentes de acordo com a região em que os narradores construíram suas trajetórias.
Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas (MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira, 2016)	Compreender o processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Especial, a partir de suas próprias narrativas orais	Pesquisa Qualitativa História Oral Temática Método Biográfico Entrevista Narrativa	Três professoras de Educação Especial consideradas referências entre seus pares e representantes de três momentos distintos da Educação Especial no município de Maceió: Classes Especiais, Sala de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais	A identidade profissional do professor de Educação Especial resulta num processo formativo que fortalece o processo de reconversão docente e, em alguns casos, na desprofissionalização do professor de Educação Especial decorrente de políticas educacionais oriundas das reformas neoliberais, da precarização e da política de formação inicial e continuada.
* O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais (FARIAS, Graziela Franceschet, 2010)	Estabelecer uma aproximação com as histórias de vida de duas professoras que atuaram no ensino municipal rural do município de Santa Maria – RS, a fim de (re) contar suas histórias de atuação no ensino rural, perpassando pelas lembranças de escola, pelos processos formativos e pelas trajetórias educacionais	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico História de Vida Entrevista Semiestruturada Oral Autobiografia Oral e Escrita	Duas professoras que atuaram no ensino municipal rural de Santa Maria/RS	As (re) construções de Histórias de Vida conferiram cor, movimento e vida ao trabalho de pesquisa, o que possibilitou conhecer “parte” de duas trajetórias pessoais e profissionais de mulheres que representam junto a seus pares e a comunidade “Lideranças docentes”, “Professoras empreendedoras” e “Professoras marcantes”.

* As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões – RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos (BATALHA, Juliana Valduga, 2011)	Buscar uma aproximação das concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras nas escolas do campo de Palmeira das Missões – RS	Pesquisa Qualitativa Relato Autobiográfico Temático Entrevista Semiestruturada Diário de Campo	Professoras Lene da Silva Santos e Rosemeri Soares	A reflexão sobre a própria história de vida educativa, como espaço de construção de conhecimentos pela via da pesquisa serve para provocar a preocupação com uma atuação através do desenvolvimento de um trabalho pedagógico de formação de profissionais mais críticos, reflexivos e inventivos, mediadores das transformações que a sociedade sempre nos exige.
Colmeia ontem e hoje: a construção de uma cultura escolar de formação continuada de professores de matemática no contexto da Universidade Federal de Goiás (FERNANDES, Regina Alves Costa, 2011)	Compreender a relação existente nas duas propostas (Colmeia e Revivenciando o Colmeia de Goiânia, Goiás) com o intuito de identificar as rupturas e permanências e as transformações ocorridas nestes projetos de formação continuada, e se as mesmas evidenciam o surgimento de uma cultura escolar de formação continuada de professores de Matemática da Universidade Federal de Goiás	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico Narrativa Escritas Narrativa Oral Documento Entrevista Observação Questionário aberto	Professores de matemática participantes dos projetos Colmeia e Revivenciando o Colmeia de Goiânia, Goiás.	Verificou-se, com base nas permanências evidenciadas, o surgimento de uma cultura escolar de formação continuada de professores de Matemática na Universidade Federal de Goiás.
* Pedagogia universitária: o programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários (VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de, 2011)	Compreender e analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores – CICLUS da UFSM	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico Narrativa Entrevista Semiestruturada	Quinze docentes que participaram do Programa CICLUS – UFSM e que representavam os centros de ensino desta universidade	A pedagogia universitária necessita de reconhecimento como um campo do saber inerente ao professor formador, a fim de (re) dimensionar o lugar da formação desse profissional e que se assuma a qualidade da educação superior como um compromisso social.
* A formação de professoras da Educação Rural sobre a violência (MARCHI, Thaís Virgínea Borges, 2012)	Relatar sobre uma pesquisa que teve como foco investigativo a formação continuada de professoras que atuam na Educação Rural, sobre o enfrentamento da violência	Pesquisa Qualitativa Estudo de Caso Autobiografia	Três professoras, duas delas professoras da Educação Rural, e uma professora que trabalha na Secretaria Municipal	Enquanto as pessoas desrespeitarem o meio ambiente, desrespeitarem o outro, enquanto ainda pensarem que ter o que vestir é mais importante do que ter o que falar, ainda teremos uma sociedade com dificuldades de pensar e agir para o lado da não-violência.

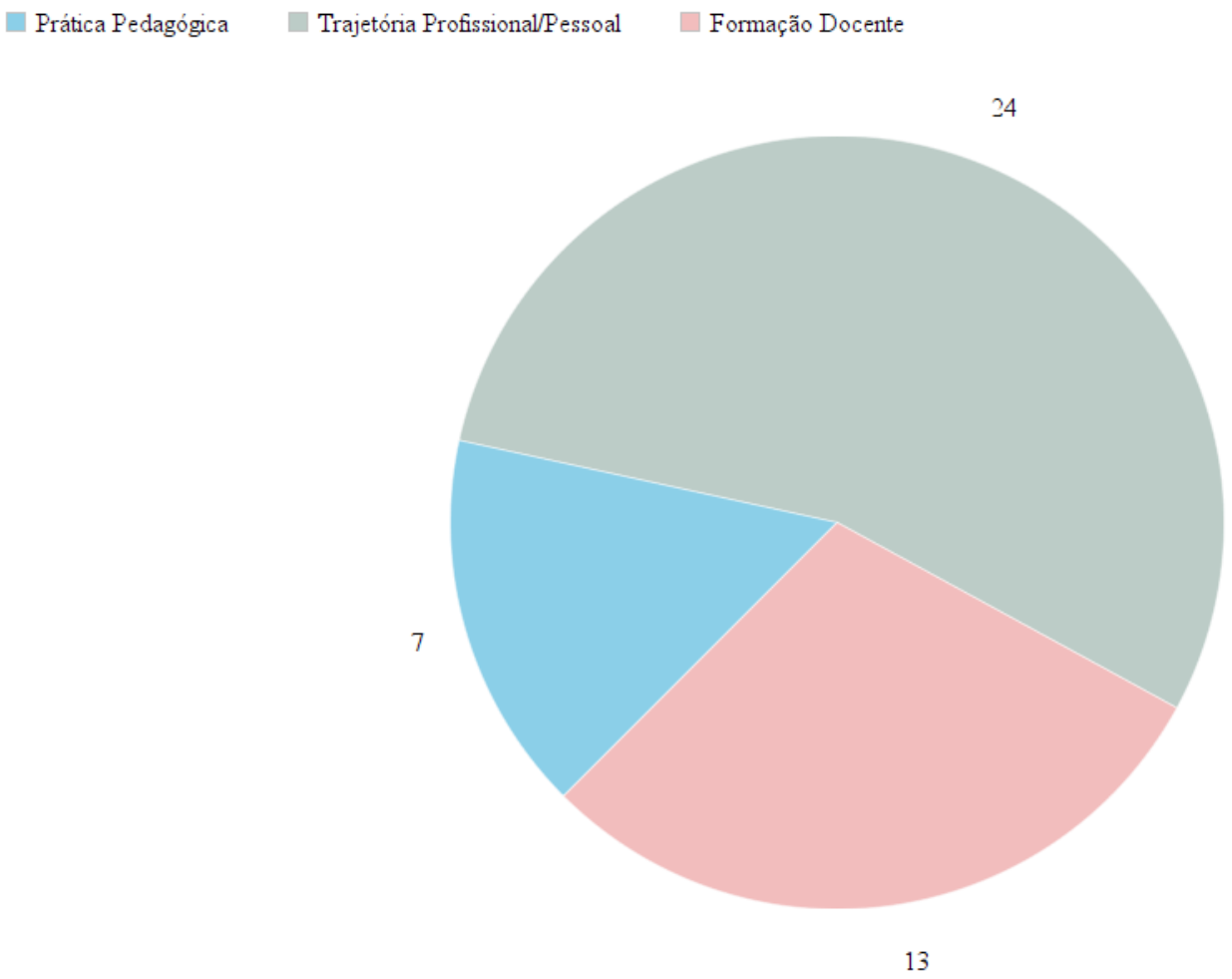
			de Educação de Santa Maria/RS	
* O plural e o singular: o ensino de História entre a formação de professores e o sujeito que narra (CARDÔZO, Lisliane dos Santos, 2013)	Pesquisar, através da identidade narrativa de professores formados no curso de História da UFSM, como a formação inicial tem implicado no trabalho de cada um deles, em suas trajetórias de vida e em como cada sujeito interpreta o lugar social do Ensino de História	Pesquisa Qualitativa Método (auto)biográfica Entrevista Semiestruturada Relato oral	Quatro professores formados no curso de História da UFSM e que estão atuando no Ensino de História na Educação Básica	A formação inicial é considerada determinante pelos sujeitos pesquisados, uma vez que ela modifica o acadêmico e o olhar que esse tem acerca da sociedade, da teoria, da política, os quais vão determinar a forma como atuarão em suas práticas didáticas escolares.
* Pedagogos em (trans)formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente (ENDERLE, Mariana Gaspar, 2014)	Investigar as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência	Pesquisa Qualitativa Narrativa Autobiográfica Entrevista	Três professoras egressas do Curso de Pedagogia a distância (UAB/UFSM)	A pesquisa possibilitou visualizar as aproximações e distanciamentos nas trajetórias dos sujeitos e da pesquisadora, especialmente no que tange ao ingresso e às implicações do estágio supervisionado nos primeiros anos de carreira docente
* A formação continuada dos professores das escolas de Educação Básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente (LEAL, Vanessa Soares, 2014)	Compreender os processos de constituição de identidade docente possibilitados pelos modelos formativos que orientam as políticas de formação continuada de professores em serviço, planejadas e realizadas pela rede do município d Alegrete/RS	Pesquisa Qualitativa Entrevista Observação Sistemática Documento	Dezoito professores dos Anos Iniciais Cinco coordenadores pedagógicos e quatro membros da SMEC de Alegrete/RS	As ações de formação continuada de professores em serviço, desenvolvidas em algumas escolas pesquisadas não possibilitam a constituição de identidades profissionais autônomas e reflexivas e, sim, a constituição de identidades que seguem o modelo técnico. É urgente a revisão das propostas de formação nas escolas pesquisadas, a fim de que proporcionem espaços propulsores da atitude investigadora e da prática crítico-reflexiva.
* Ambiência [trans]formativa na educação superior: processos de resiliência no início da carreira docente (TREVISAN, Neiva Viera, 2014)	Investigar como se constitui a docência no início da carreira na Educação Superior, considerando a ambiência, os processos formativos e a resiliência docente por meio da reconstrução narrativa da trajetória inicial de professores formadores em uma universidade pública	Pesquisa Qualitativa Abordagem narrativa autobiográfica Questionário exploratório Entrevista Narrativa	Professores principiantes atuantes no Centro de Educação da UFSM	Há uma ausência de integração entre os fatores que constituem o *corpus* de uma docência bem sucedida, como a vinculação entre o enredo pessoal e o institucional, configurando um enredo profissional. Mas, se houver esforço de aproximação para a tríade ambiência-processos formativos-resiliência, a [trans]formação não vai mais decorrer somente da iniciativa ou motivação pessoal dos sujeitos implicados.
Trajetórias profissionais de professoras em escolas	Compreender os momentos que constituem a vida profissional de	Pesquisa Qualitativa	9 professoras do município de Cunha (SP),	Os relatos evidenciaram a necessidade de formação continuada para o trabalho em escolas

multisseriadas (OLIVEIRA, Acácio Alves de, 2016)	professores atuantes em escolas multisseriadas do município de Cunha (SP), mediante a identificação dos incidentes críticos que marcaram suas trajetórias	Método biográfico-narrativo Entrevista Reflexiva	2 em início de carreira (menos de 10 anos na profissão), 2 em período intermediário (10 a 20 anos) e 5 em final de carreira (mais de 20 anos)	multisseriadas e também a importância de que os saberes docentes desenvolvidos nesses espaços escolares sejam considerados na formação das professoras que atuam em escolas seriadas.
* Eu sou professora, e agora? - as significações imaginárias de professoras da Educação Básica sobre a docência (RECH, Indiara, 2016)	Conhecer os imaginários dos professores da Educação Básica sobre a docência, identificando os motivos pelos quais eles continuam na profissão	Pesquisa Qualitativa Pesquisa bibliográfica Relato Oral Escrita autobiográfica	Quatro professoras da Educação Básica de Santa Maria/RS que atuam em duas redes de ensino	As professoras avaliam a rede pública municipal como a que mais contribui para que se sintam bem como docentes devido à questão salarial, à possibilidade de fala e de apoio dos gestores escolares. A rede estadual foi identificada como a que oferece as piores condições de trabalho aos docentes e a rede particular, apesar das boas condições de trabalho, é a que mais tem contribuído para o mal-estar docente, tendo em vista as cobranças que são impostas quanto ao trabalho efetivo do professor que, na maioria, são executadas fora do espaço escolar.
Não estamos preparados: determinismos, contingências e potencial das histórias de vida na ação docente inclusiva (ZAMPIERI, Elisangela Aparecida, 2016)	Ampliar a compreensão dos processos de inclusão escolar no Brasil, articulando dimensões macrossociais e microssociais	Pesquisa Qualitativa Método Biográfico História de Vida Clínica Narrativa Seminário	Oito docentes da rede estadual de ensino do município de Curitibanos (SC): três professoras regentes, três segundas professoras, uma professora do SAEDE e uma coordenadora técnico-pedagógica	A recuperação das trajetórias sócio-históricas dos sujeitos fez emergir simultaneamente uma renovada postura política e epistemológica frente ao processo de inclusão, à medida que se perceberam como sujeitos de conhecimento e protagonistas de sua ação docente.

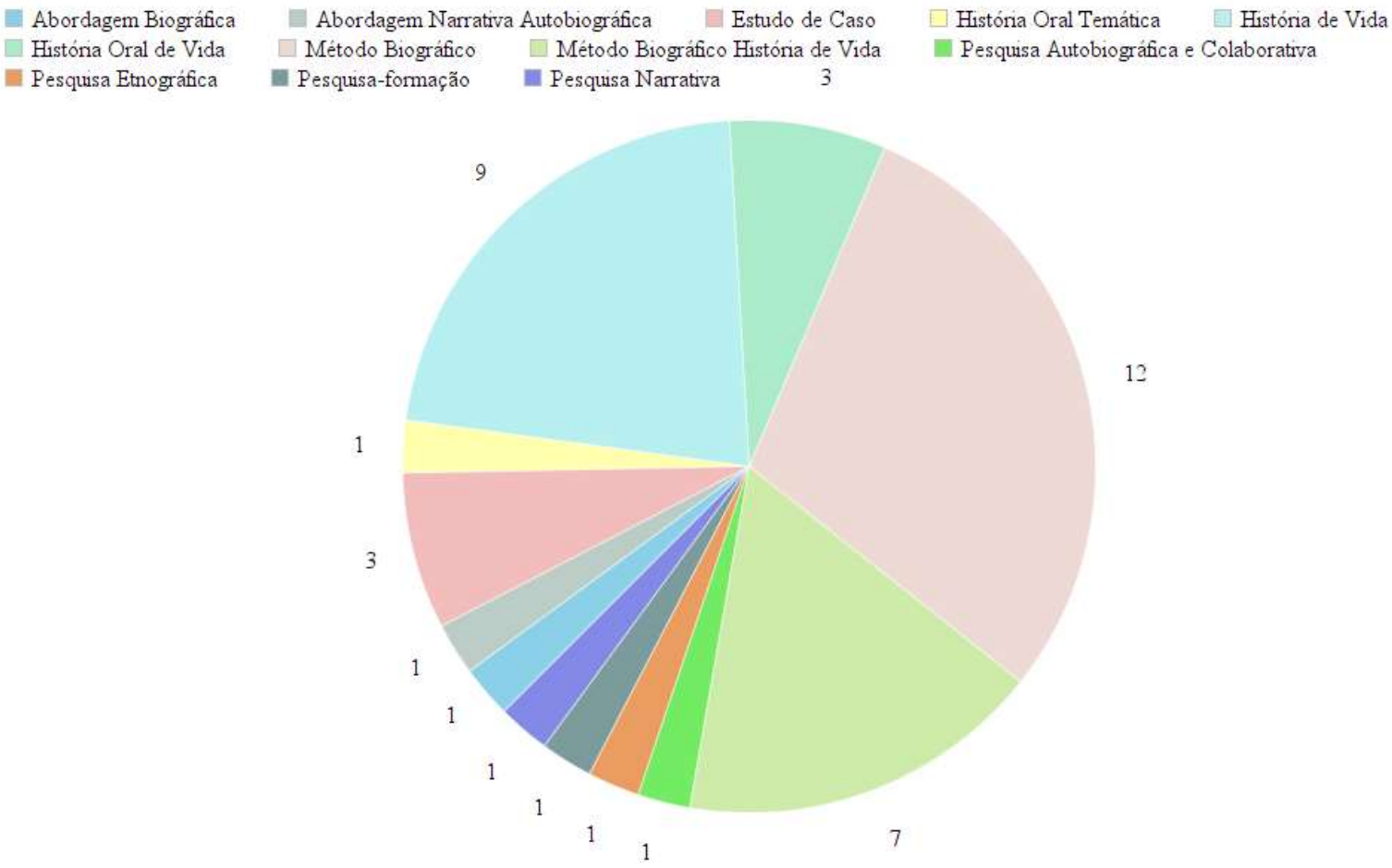
ANEXO 2 – PESQUISAS POR DÉCADA



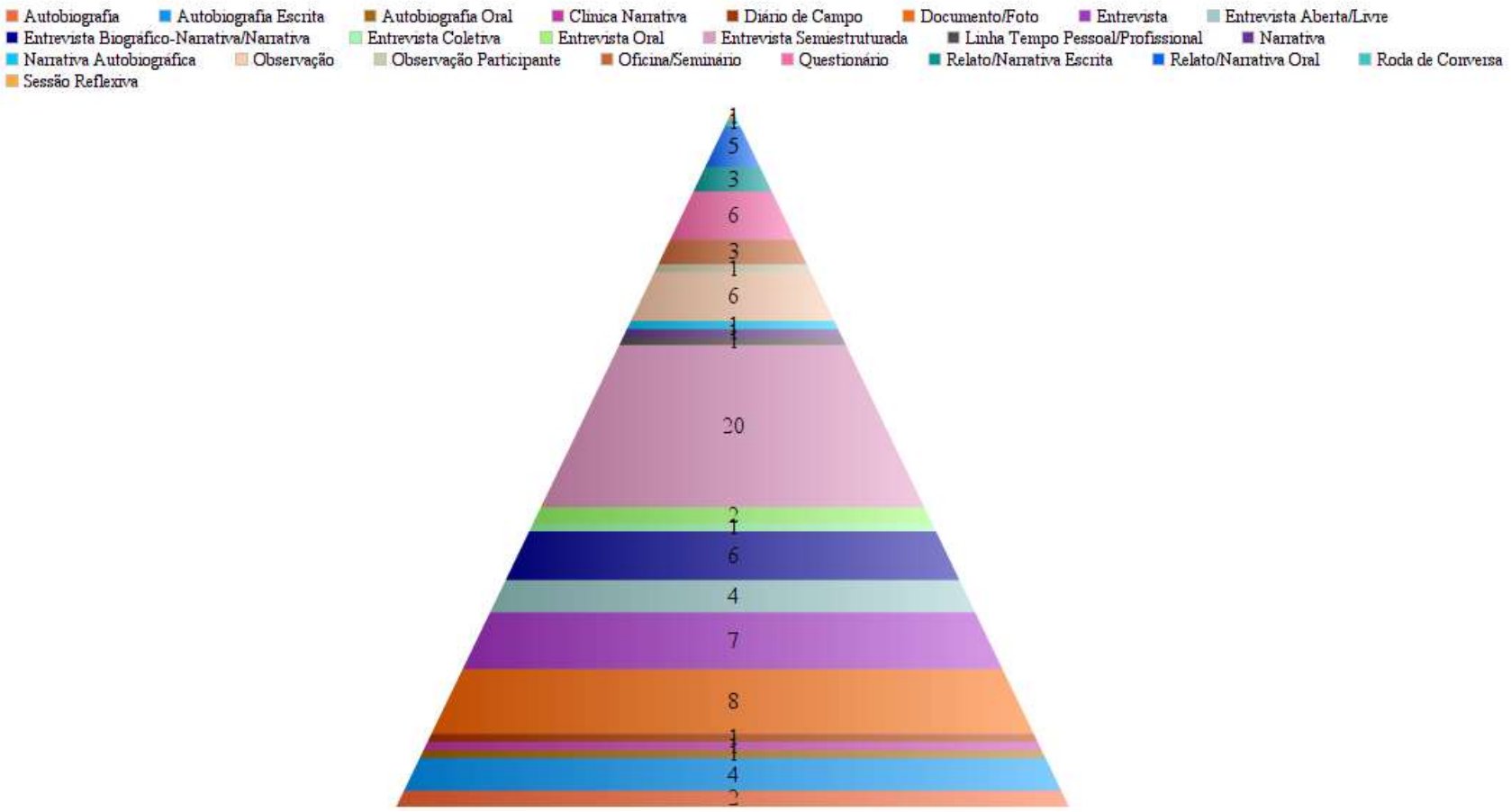
ANEXO 3 – OBJETIVOS



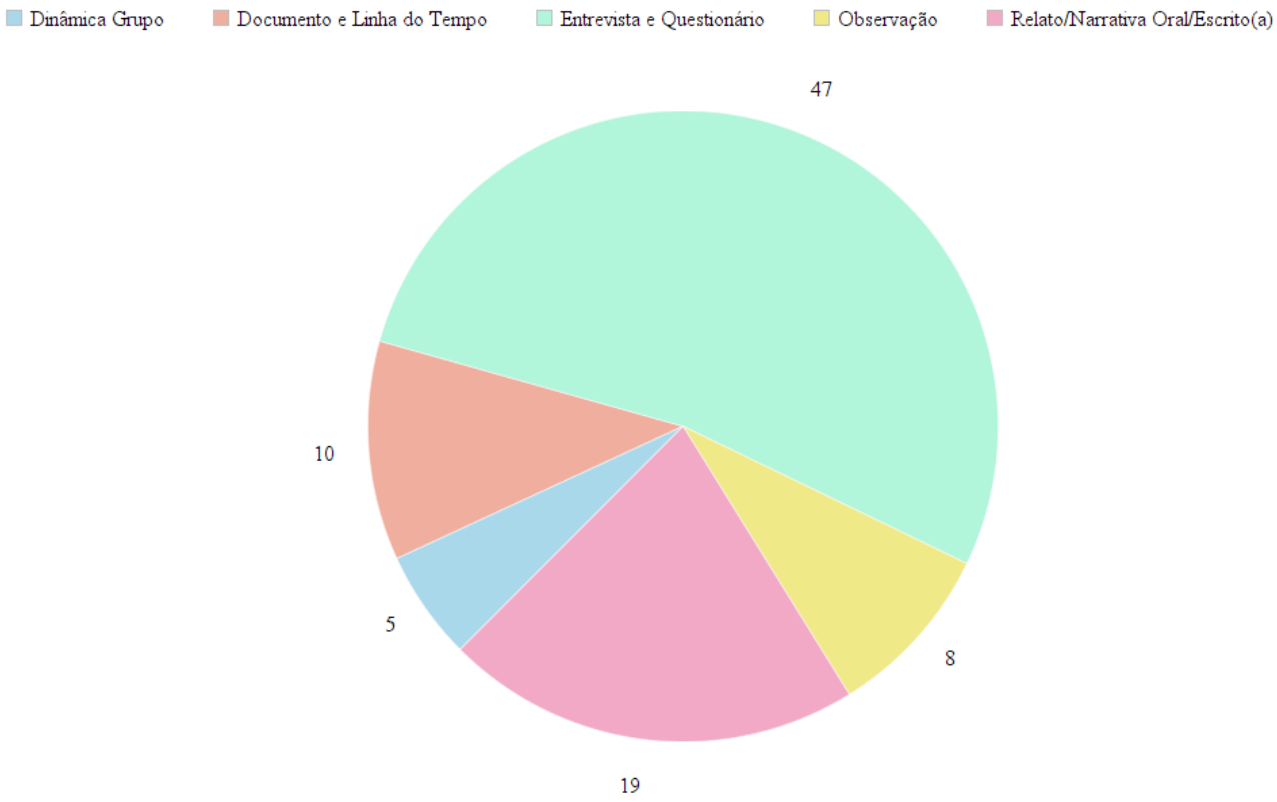
ANEXO 4 – ABORDAGEM/MÉTODO DE PESQUISA



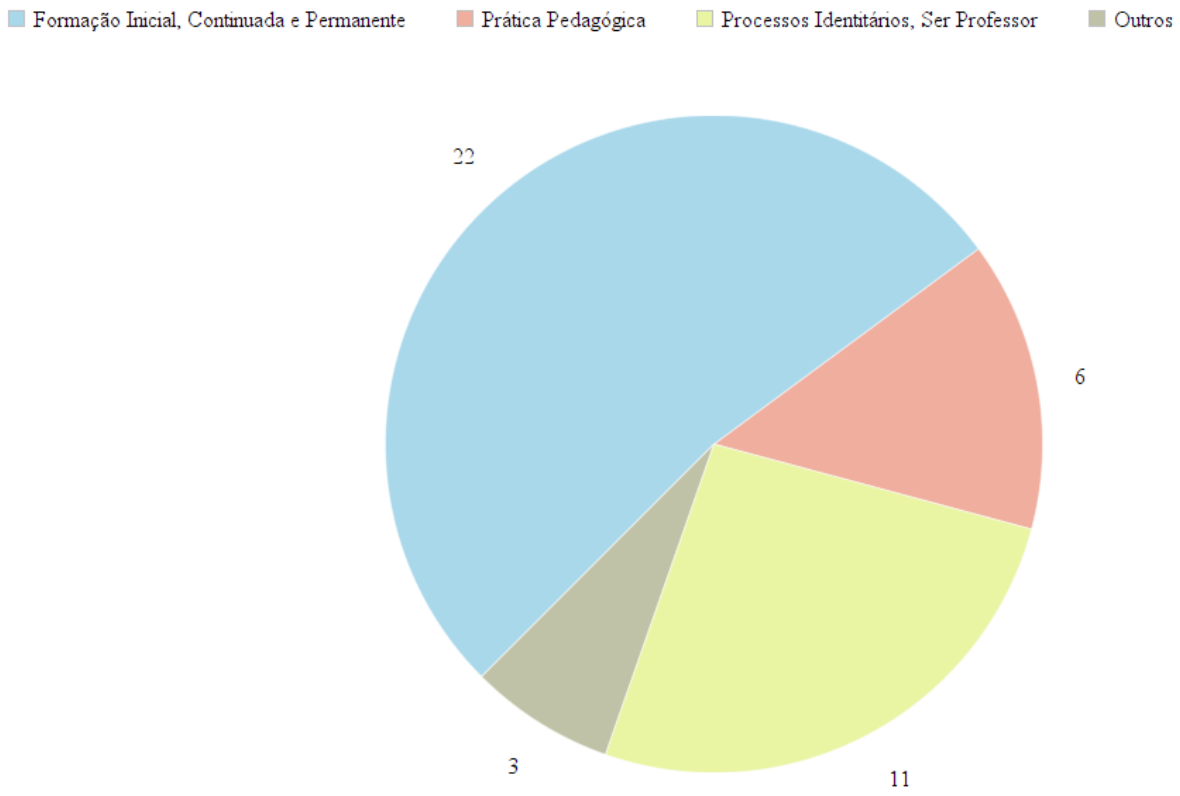
ANEXO 5 – FERRAMENTAS DE PESQUISA 1



ANEXO 6 – FERRAMENTAS DE PESQUISA 2



ANEXO 7 – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO



ANEXO 8 – PANORAMA SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA E(M) FORMAÇÃO (1980-2017)

Repositórios consultados: Google Scholar, Portal de Periódicos da CAPES, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD, Repositórios da UFSM (Programa o qual estou inserida), UFRR, UFAM, UFAC, UFR, UNIFAP, UFPA, UNIR (universidades do Norte do país que possuem repositórios, meu espaço de atuação e de investigação);

Indicadores: "história de vida" e "formação" (teses e dissertações); "história de vida" (somente para a década de 1980, tendo em vista que não encontramos um número considerável de produções com o primeiro indicador), "metodologia" e "história de vida".

Área: Educação

1º Critério para seleção: presença dos indicadores no resumo e/ou título

2º Critério para seleção somente para teses e dissertações: mais de 20 ocorrências do termo "história de vida"

1º Critério para seleção somente para capítulos de livros/tomos: livros disponíveis em Bibliotecas universitárias consultadas, e-books e/ou livros do meu acervo pessoal

2º Critério para seleção somente para artigos e capítulos de livros/tomos: mais de 3 ocorrências do termo "história de vida"/"histórias de vida"

Total de artigos e capítulos de livros/tomos consultados que discutem aspectos teórico-metodológicos sobre a história de vida: 21

Total de teses consultadas que utilizaram história de vida: 25

Total de dissertações consultadas que utilizaram história de vida: 58

Produção Período 1980-1989: 1

Produção Período 1990-1999: 9

Produção Período 2000-2009: 38

Produção Período 2010-2018: 57

Total produção consultada: 105

TESES QUE UTILIZARAM HISTÓRIA DE VIDA (HV)[41]

ANO	TÍTULO	AUTOR(A), INST.	ORIENTADOR(A)	PALAVRAS-CHAVE[42]	OBJETO ESTUDO	CONTRIBUIÇÕES HV	AUTORES REL.
1999	Profissionalização do professor de Matemática: limites e possibilidades para a formação inicial	Vera Clotilde Garcia Carneiro PUCRS	Délcia Enricone	-	O professor e sua formação, deixando emergir a figura de um novo-profissional, professor de Matemática, que está se produzindo e sendo produzido, no Brasil de hoje na confluência de uma série de circunstâncias	Recomendações coleta e interpretação das HV: considerar o momento da enunciação, o enunciado, a necessidade de interpretação das histórias, nos jogos de poder e dimensões de seu contexto, e a construção do sujeito; o investigador não é neutro e também reconstrói sua própria história	Antonio Nóvoa
1999	O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos	Ana Archangelo Guimarães, UNICAMP	Ezequiel Theodoro da Silva	Memoriais de professor Formação de professores Educação-Metodologia	Relação amor/ódio na vida de professores do passado e do presente e a sua relevância na constituição do profissional que estabelece vínculo com o aluno, com o conhecimento, como a instituição, com o ato de ensinar e aprender	A construção de sua HV, de sua biografia vai se dando nas mediações e sobretudo nos processos de metabolização do momento histórico para a história individual. A temporalidade da HV não é retilínea, é descontínua. Passado é evocado pela lembrança e o futuro é antecipado, formando um único tempo, o presente	António Nóvoa

[41]Década de 1980 na cor verde, década de 1990 – cinza azulado, década de 2000 – amarelo e década de 2010 – vermelho.
[42]Na ausência de palavras-chave em teses e dissertações, buscamos pelos *assuntos* registrados nos repositórios.

2006	Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas	Maria Iolanda Monteiro, USP	Belmira Oliveira Bueno	Autonomia pedagógica Ética profissional Histórias de vida Professoras alfabetizadoras Saberes e práticas docentes Sucesso escolar	Saberes e práticas relacionados à vida pessoal, escolar e profissional de quatro alfabetizadoras bem-sucedidas que exerceram a profissão nas décadas de 50 a 80 no Estado de São Paulo	Possibilita conhecer os aspectos marcantes da formação e as relações com o ofício de ensinar	Pierre Dominicé Franco Ferrarotti Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa Matthias Finger
2006	Percurso de vida e (trans)formação do professor-ensinante: um olhar para a pedagogia universitária	Patrícia Pinto Wolffenbüttel, PUCRS	Délcia Enricone	Docência universitária Professor-ensinante Percurso de vida	Docência universitária, relação entre os processos de aprender e ensinar	Processo de reconstrução da HV é dialético, pois, ao enunciar os momentos de sua vida através do recurso da memória e da voz, o sujeito o faz partindo de um ponto de vista atual. Professor traz, em sua HV, modelos de professores que lhe marcaram por motivos singulares	Maria Helena Abrahão Adéle Chené Michael Connely e Jean Clandinin Pierre Dominicé Franco Ferrarotti Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2008	Biografias Educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática	Bárbara Cristina Moreira Sicardi, UNICAMP	Dario Fiorentini	Narrativas formativas Constituição profissional Formador de professores de matemática Multirreferencialdiade Educação matemática	Constituição e desenvolvimento profissional do formador de professores de matemática em face dos desafios da prática e do trabalho docente	HV são utilizadas como movimento de investigação-formação. No Brasil, a utilização da HV inscreve-se sob influências da História Oral, e sua introdução instaura-se nos anos de 1960 com o programa de História Oral de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas	Maria Helena M. B. Abrahão Christine Delory-Momberger Pierre Domincé Franco Ferrarotti Matthias Finger Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza

2010	Experiências leitoras de professores universitários e o processo de constituição do leitor	Minervina Joseli Esíndola Reis, UFBA	Dinéa Maria Sobral Muniz	Leitura Professores universitários (livros e leituras, narrativa de professores, memória)	Narrativas de experiências leitoras de um grupo de nove professores dos cursos de licenciatura do Depto de Educação da UFBA	A HV de cada um faz parte da memória histórica que por sua vez contribui para a constituição da memória de cada um. A HV ganha espaço e destaque na formação do professor e passa a ser objeto de estudos e pesquisas que recolocam os professores no centro dos debates sobre a educação. É um instrumento pedagógico e de formação, um processo de "caminhar para si"	Maria Helena M. B. Abrahão Adéle Chené F. Michael Connelly D. Jean Clandinin Pierre Dominice Franco Ferrarotti Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa Marie-Christine Josso Maria da Conceição Passeggi Elizeu Clementino de Souza Gaston Pineau
2010	A formação do Arte/Educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade	Everson Melquiades Araújo Silva, UFPE	Clarissa Martins de Araújo	Arte/Educação Formação do Arte/Educador História de Vida Experiência Formativa Identidade Docente	Experiências formativas que possibilitam a constituição da identidade de arte/educador	-	Antonio Bolívar Pierre Dominicé Matthias Finger Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gastón Pineau Elizeu Clementino de Souza

2011	Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional	Nali Rosa Silva Ferreira, PUCSP	Ivani Catarina Arantes Fazenda	Atitude interdisciplinar Mediação pedagógica Formação de professores Autonomia profissional	Princípios teórico-metodológicos da interdisciplinaridade	Recomposição da HV se constitui uma preparação permanente, pois é caminho no autoconhecimento e na autoformação	Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gaston Pineau
2011	De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar	Mariana Aranha Moreira José, PUCSP	Ivani Catarina Arantes Fazenda	Autoria Interdisciplinaridade História de Vida Formação Processo educativo	Como a Teoria da Interdisciplinaridade permite que pesquisadores, professores formados e em formação se tornem autores	Útil para a compreensão do próprio percurso de formação pessoal e profissional de forma a estabelecer a transformação do presente e do futuro	Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2011	Histórias de vida de professoras e ensino de Biologia no Brasil: formação, saberes e práticas docentes	Iara Maria Mora Longhini, UFU	Graça Aparecida Cicillini	Ensino de Biologia História de vida de professoras Docentes de Biologia Formação Saberes e práticas pedagógicas	Histórias de vida de professoras de Biologia, seus saberes profissionais e suas práticas docentes relacionados aos diferentes contextos político-educacionais enfrentados por esta área do saber, de 1960-2010	-	F. Michael Connelly D. Jean Clandinin Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2012	Professores de Educação Infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial	Vera Lúcia da Encarnação Bacelar, UFBA	Cristina d'Ávila	Educação Infantil Formação inicial Ludicidade História de vida	Formação do professor de Educação Infantil, considerando as relações entre ludicidade, história de vida e formação profissional no curso de Pedagogia	Possibilita a compreensão das implicações pessoais, marcas produzidas, os significados construídos e as aprendizagens realizadas, individuais ou coletivas	Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Elizeu Clementino Souza

2012	Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	Maria Osanette de Medeiros, UnB	Lais Maria Borges de Mourão Sá	Educação do Campo Emancipação Práxis Formação de educadores	Percepções de um grupo de educadoras em relação à práxis pedagógica	Oportuniza uma construção que acontece na intersecção do individual com o social, em que o tempo presente e o tempo passado, busquem essa intersecção para a construção de novos sentidos e novos significados	-
2012	Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação física	José Carlos Rodrigues Jr., UNICAMP	Jocimar Daolio	Autobiografia Educação Física Escolar Formação Profissional História de Vida Saberes Docentes Inquéritos Narrativos	Processos de formação docente e o itinerário de constituição dos saberes de seis professores de Educação Física	Representa uma área de pesquisa que tem construído trajetória histórica que converge para a questão de lançar foco à atribuição de significado ao vivido pelos sujeitos em formação	Antonio Bolívar F. Michael Connelly D. Jean Clandinin Christine Delory-Momberger Marie-Christine Josso Gaston Pineau Elizeu Clementino Souza
2013	Silêncio de Narciso: da relação do professor com o não-saber	Karen Geisel Domingues, UnB	Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida	Educação Formação de professores Psicanálise Narcisismo Não-saber	Relação do sujeito professor, relação da autora com o *não-saber* e sua articulação com a prática docente inserida em uma sociedade configurada pelo gozo do uso do conhecimento	-	Antonio Nóvoa

2013	Saberes de professores formadores e a prática de formação para a docência em Matemática nos anos iniciais de escolaridade	Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo, UFPA	Tadeu Oliver Gonçalves	Saberes Formadores Trajetórias Práticas Docência Matemática	Saberes de professores formadores em trajetórias de vida e a formação para a docência em matemática nos anos iniciais de escolaridade	É o lugar onde o sujeito se desenvolve em todos os aspectos, vivências que o vão constituindo, erigindo um conjunto de saberes que o caracterizam em termos de conhecimentos, saberes-fazeres, competências, habilidades, crenças, valores, atitudes e tudo o mais que o faz ser pessoa e profissional	Maria Helena M. B. Abrahão Michael Connelly Jean Clandinin Christine Delory-Momberger Pierre Domincé Matthias Finger Antonio Nóvoa Marie-Christine Josso Elizeu Clementino de Souza
2013	História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo	Andréia Weiss, UFES	Moema Lúcia Martins Rebouças	História de vida Professoras do campo Narrativas visuais e verbais	Como a história de vida possibilita a compreensão da trajetória pessoal e profissional da professora de uma escola do campo e, nesse atuar, reconstituir o que é ser professora do campo	Perpassa pelo narrar, falar de si, de suas experiências num processo de buscar nas memórias as informações que auxiliam no delineamento de sujeito e profissional que ele é e quais implicações disto para a sua trajetória	Maria Helena M. B. Abrahão Pierre Dominicé Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2014	Alfabetização, história de vida e formação na pesquisa interdisciplinar: sentidos e significados	Odila Amélia Veiga França, PUCSP	Ivani Catarina Arantes Fazenda	Interdisciplinaridade Alfabetização História de Vida e Formação Fenomenologia Autoconhecimento	Experiência alfabetizadora vivida na Escola de Emergência de zona rural no ano de 1968, enfocando o resgate do fato pedagógico com o aluno Jairo	-	Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa

2014	Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário	Isabel Cristina Corrêa Röesch, UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Docentes Negros Imaginários Formação de Professores Ensino Universitário	Imaginários, territórios e fronteiras que envolvem a docência no Ensino Universitário no que se refere ao ensino, à pesquisa e extensão dos sujeitos participantes da pesquisa	Pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que elementos do presente se fundam com evocações passadas	Adéle Chené Christine Delory-Momberger Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2015	Potencialidades de produção subjetiva do professor de Educação Física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo	Carla de Meira Leite, USP	Kátia Rúbio	Educação Física Subjetividade Currículo Formação de Professores	Componentes presentes nos processos de subjetivação cartografados visando que a compreensão das estratégias de formação do desejo no social indique os enquadramentos dessas cristalizações	HV, ao defender o respeito à presença de contradições e silêncios na rememoração do entrevistado e a escrita às manifestações dissonantes da realidade objetiva e da temporalidade, estabelece um processo cooperativo entre narrador e ouvinte, em que a realidade expressa do primeiro o situa sobre quem foi, o que realizou, e sobre quem é no presente, sem que haja um compromisso investigativo sobre a veracidade dos fatos relatados	Antonio Nóvoa
2016a	Memória dos professores negros e negras da UNILAB: tecendo saberes e práxis antirracistas	Maria Lucia da Silva, UNINOVE	Mauricio Pedro da Silva	Cosmovisão Africana Educação Superior Invisibilidade do Professor Negro Racismo Acadêmico UNILAB	Invisibilidade dos professores (as) negros (as) na universidade pública brasileira, tendo como território a UNILAB, criada com o propósito de incluir alunos e professores brasileiros e africanos	Apresenta o retrato oficial do sujeito, em que a "verdade" está na formatação oferecida por ele, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações ou pessoas	-

2017	Histórias de vida e saberes de professores de Educação Física que atuaram nos anos iniciais do Ensino fundamental nas décadas de 1980 e 1990	Cátia Silvana da Costa, UFSCar	Maria Iolanda Monteiro	Histórias de Vida de Professores de Educação Física Saberes e Identidades Docentes Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Histórias de vida de Antônio Carlos, Romilda Augusta e Dinalva Aparecida, tendo em vista a construção dos saberes docentes no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino estadual paulista nas décadas de 1980 e 1990	Meio utilizado para o entendimento do real. Foco são os pontos de vista dos sujeitos e a revelação de aspectos de suas trajetórias pessoais e profissionais que possibilitem compreender melhor os processos concernentes aos seus desenvolvimentos profissionais	Jean D. Clandinin Michael F. Connelly Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2017	Entre saltos, equilíbrios e rotações: a trajetória de formação e a produção científica de professoras de ginástica do Ensino Superior	Céres Cemírames de Carvalho Macias, UFPA	Paulo Sérgio de Almeida Corrêa	Trajetórias de formação Produção Científica Ensino Superior Professor de Educação Física	Trajetórias de formação e produção científica de professores de ginástica que atuam no ensino superior.	-	-
2017	O estilo de uma professora que atua numa escola pública da periferia em Maceió/AL	Wanessa Lopes de Melo, PUCSP	Wanda Maria Junqueira de Aguiar	Atividade docente Subjetividade Estilo Sentidos e significados	Sentidos e significados que uma professora atribui a sua atividade em uma escola pública de periferia em Maceió/AL e de que modo tais significações (sentido e significado) constituem o seu estilo profissional em sala de aula	HV vem fazendo parte das pesquisas em educação desde o início da década de 1980. Em educação, HV como instrumento tem focado sua investigação no professor quanto à vida cotidiana, aprendizagem, ciclos da carreira, pensamento, atitudes, formação.	Christine Delory-Momberger Antonio Nóvoa

2017	Narrativas religiosas no Ensino Superior em Música: uma abordagem (auto)biográfica	André Müller Reck, UFSM	Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer	Ensino Superior de música Religiosidade/ Espiritalidade Narrativas de si	Como a dimensão biográfica pode ser problematizada na formação superior em música e ganha contornos específicos ao se questionar como (e se) as experiências religiosas narradas no âmbito de uma abordagem (auto)biográfica, podem ser significativas na formação superior	HV contribuem para a reflexão e formação inicial e/ou continuada dos professores de música e vêm favorecendo o desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical na atualidade	Antonio Bolivar F. Michael Connelly D. Jean Clandinin Christine Delory-Momberger Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Elizeu Clementino de Souza
2017a	A sinfonia da vida: narrativas sobre a constituição do *habitus* docente musical	Marco Antonio Silva, UFCE	Luiz Botelho Albuquerque	Professor de violino *Habitus* Campo História de vida	Aspectos que delinearam a formação docente em Música do autor da tese em uma instituição federal de ensino	Permite centralizar o sujeito narrador, considerando que ele define seu objeto de busca e amplia também sua percepção acerca de si mesmo	Marie-Christine Josso Maria da Conceição Passeggi

DISSERTAÇÕES QUE UTILIZARAM HISTÓRIA DE VIDA (HV)

ANO	TÍTULO	AUTOR(A), INST.	ORIENTADOR(A)	PALAVRAS-CHAVE	OBJETO ESTUDO	CONTRIBUIÇÕES HV	AUTORES REL.
1997	Histórias de Leitura: a formação do professor leitor	Gláucia Maria Piato Tardelli UNICAMP	Raquel Salek Fiad	Leitura História Oral Formação de Professores	HV e de leitura de determinado grupo de professores que participaram em um Projeto de Ensino de Língua Portuguesa junto à Rede Estadual e Municipal da cidade de Campinas (1984-1987)	Estudos com HV demonstram que este tipo de pesquisa, além de promover um alargamento nos estudos sobre os processos educativos, pode nos revelar que as inúmeras vozes emudecidas, senão esquecidas, são capazes de realizar um reencontro de gerações a fim de que estudos do passado e do presente reorganizem e transformem o trabalho e a HV de outros professores	F. Michael Connelly D. Jean Clandinin Franco Ferrarotti Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa Gaston Pineau
1998	O encontro afetivo em sala de aula: um estudo com professoras de alunos com deficiência mental	Adriana Rocha Figueiredo Franco UNICAMP	Isaura Guimarães	Professoras Deficiência mental Aprendizagem	Subjetividade da professora, sua construção afetiva, revelada em sua própria HV e na sua ação profissional	As HV não são apenas coletâneas das memórias coletivas do passado, pois o sujeito, ao reconstruir seu percurso de vida, levanta aspectos de seu passado relevantes para uma maior compreensão do presente e como referência para o futuro. A reflexão norteia o relato de vida	-

2004	Imaginário, memória e linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da Língua Portuguesa	Evanir Piccolo Carvalho UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Imaginário Memória Linguagem	Histórias de vida de quatro professoras de escolas públicas	A HV evidencia a maneira como cada sujeito mobiliza conhecimentos, experiências e valores que vão compondo suas identidades. Apresenta possibilidades de diálogo entre o individual e o sócio-cultural. Possibilita a compreensão e a identificação de problemas e de aspectos específicos da docência, sua complexidade e subjetividades	Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa
2004	Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada em nível de Pós-Graduação	Maria Cristina Ribas Rosinski UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Práticas docentes Atividade docente	Motivos que levaram docentes a continuarem sua formação e o que isso representa na sua atividade docente diária	HV permitiu sujeitos percorressem suas trajetórias e revivessem aspectos significativos do passado articulando-os com o presente. Como processo reflexivo	Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa
2005	Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação	Josiane Pozzatti Dal-Forno UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Educação Ensino Imaginário Inclusão escolar Formação de professores	Representações de professoras que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular de uma escola pública do município de Santa Maria	HV promove a rememoração de fatos ocorridos no passado possibilitando uma reflexão e uma ressignificação dessas imagens na vida profissional e pessoal. É contextualizada histórica e socialmente	Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gaston Pineau
2005	A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor	Cantaluce Mércia Ferreira Paiva de Barros Lima UFPE	Aída Maria Monteiro Silva	Identidade docente Educação Profissional Saberes Docentes	Como os professores do ensino técnico constituem a sua identidade docente, articulando os conhecimentos adquiridos na formação inicial com os saberes docentes no exercício da docência no âmbito da escola	HV induz à auto-reflexão, reconfiguração de sentidos e à aprendizagem. Estudos empíricos revelam que o saber dos professores sobre o ensino, sobre como ensinar e sobre o papel do professor é proveniente de sua HV	Franco Ferrarotti Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa

2006	O imaginário e os saberes de pedagogas professoras universitárias: (re)contando histórias de vida	Janine Bochi do Amaral UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Formação de professores universitários Saberes docentes Imaginários	Imaginário instituído e instituinte das professoras sobre o ser professora na educação superior e os saberes constitutivos da profissão docente e a trajetória percorrida pelas professoras em seu processo formativo	HV é capaz de captar os aspectos individuais e sociais. Permite reflexão. A possibilidade de voltar ao passado é um momento capaz de gerar ressignificações	Pierre Dominicé Antonio Nóvoa
2006	Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar	Maria Magália Giacomini Benini UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Aprendizagem Autoformação Experiência pedagógica Interdisciplinaridade Reflexividade Inovação universitária	Processo de formação e autoformação do professor universitário	HV encaminha o sujeito a processos de inovações, partindo do já acontecido, há a possibilidade do aparecimento do novo, do necessário. Permite atitude reflexiva e momento de autoformação	-
2006	Helena Ferrari Teixeira: entre saberes e representações	Vantoir Roberto Brancher UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Histórias de vida Saberes e práticas docentes	Saberes e representações de Helena Ferrari Teixeira, vereadora e professora atuante na década de 1940 na cidade de Santa Maria	HV dá visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos de formação do professor.	Maria Helena M. B. Abrahão Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2006	A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação	Fernanda de Lourdes de Freitas UNICAMP	Ângela Fátima Soligo	Formação de professores Psicologia educacional Identidade	Constituição da identidade docente em processo de formação, destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade	HV permite que seja possível observar as nuances da história sócio-cultural perpassada na vida do indivíduo e a sua apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia. Captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Sujeito identifica o que pensava que era no passado, quem pensa que é no presente e o que gostaria de ser no futuro	Antonio Nóvoa

2006	As percepções de acadêmicas formandas do Curso de Pedagogia sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais	Helen Juliana Daneres Lemos UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Formação inicial História de Vida Alfabetização e Letramento	Formação inicial de professores, destacando o período final de graduação denominado Estágio Supervisionado	Permite autoconhecimento e reflexão. Presença da dimensão individual do sujeito depoente e sua dimensão social. É construção da qual participa o próprio pesquisador. Transformar-se permanecendo a mesma pessoa	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Bolívar Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa Elizeu Clementino de Souza
2006	Histórias de vida de três professoras do Ensino Fundamental atravessadas por interações corporais: que saberes e que fazeres?	Ana Paula Barrozo Stefano Dal Molin UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Corporeidade docente Histórias de Vida Formação Docente	Fatores desencadeados pelo ambiente escolar se sobressaem no desenvolvimento da consciência corporal, por parte dos alunos, está relacionada ao nível de consciência corporal do professor	Diz respeito ao reconhecimento dos significados que as pessoas atribuem ao que vivem, ao que viveram e à identificação das situações, das experiências que promoveram a produção desta leitura de mundo. O trabalho com as HV é fundamental na instauração de um novo imaginário sobre a profissionalização docente	Antonio Nóvoa
2006	Os saberes de uma professora e sua atuação na classe hospitalar: estudo de caso no	Michele Quinhones Pereira UFSM	Maria Alcione Munhóz	Classe hospitalar Professores Educação Aluno-paciente Ambiente hospitalar	Saberes que orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM	Durante a trajetória de sua HV pessoal e escolar, o futuro professor internaliza conhecimentos, competências, habilidades, crenças e valores	Antonio Nóvoa
2006	A História de Vida do Professor: uma caminhada determinante para a construção de práticas pedagógicas no uso dos recursos tecnológicos	Patrícia Leal de Vargas PUCRS	Bettina Steren dos Santos	Histórias de vida Recursos tecnológicos aplicados à educação Construção metodológica Trajetória de formação	As contribuições da trajetória de formação do professor para a construção de metodologias no uso dos recursos tecnológicos para benefício do processo de ensino e de aprendizagem	HV oportuniza processo de auto-reflexão. Construção da qual o pesquisador participa. Permite a compreensão de fenômenos a partir de relatos individuais	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Nóvoa

2007	A história registrada no corpo das professoras: saberes docentes numa perspectiva Reichiana	Angela Rodrigues Luiz UFU	Maria Veranilda Soares Mota	Formação de professores Educação física Wilhelm ReichianaEducação Infantil	Corpo de uma professora a partir das relações entre o registro fotográfico e sua narrativa	-	-
2007	Em algum lugar do passado… investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias	Daniela isabel Taipeiro UFSCar	Ademar da Silva	Memórias de leitura História de vida e formação docente Paradigma indiciário	Narrativas de memórias de leitura de seis professoras alfabetizadoras, atuantes no Ciclo I (1º a 4º séries) da rede estadual de ensino, no município de São Carlos	HV como ponto de partida, questionar o que pode ser feito a partir dali. Mostra que o conhecimento não é aprendido de forma isolado, se originam nas concepções pessoais da escola, do ensino, alunos, disciplina	Michael Connelly Jean Clandinin Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2008	Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora	Elinara Leslei Feller UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Processos Formativos Ciclo de Vida Profissional Alfabetização	História de vida de uma professora alfabetizadora com 30 anos na classe de alfabetização	A HV possibilita recordar o passado e reconstruir o presente e o futuro das práticas e demais ações educativas	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Bolívar Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2008	Histórias de vida de professoras que desenvolvem práticas docentes multiculturais	Cristiane Ferreira Fontenele UFSCar	Emília Freitas de Lima	Educação Intermulticultural História de Vida Formação de Professores	Histórias de vida e formação de quatro professoras atuantes no ciclo I (1º a 4º séries) da rede municipal de ensino, em São Carlos, que desenvolvem práticas pedagógicas intermulticulturais	É instrumento privilegiado para se interpretar o processo social a partir das pessoas envolvidas. Oferece um canal para que a auto-identidade dos narradores ganhe mais força que a hetero-identidade atribuída pelos outros. Ajudam a tornar visíveis sujeitos (suas ideias e movimentos) que frequentemente estão à margem da produção discursiva hegemônica	Michael Connelly Jean Clandinin Antonio Nóvoa

2008	Experiências de vida e formação continuada de Arte-Educadores	Amélia Natalina Constante Garcia UNESP	Luiza Helena da Silva Christov	Arte-Educação Histórias de Vida Formação Continuada Narrativa Ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas Experiências formadoras	Experiências de vida e formação continuada de Arte-Educadores	-	Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2008	O ethos da privação de liberdade como formador de saberes e representações de três professoras	Angela Lena UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Ethos Professoras Saberes e representações CASE/FASE/RS	Contexto da privação de liberdade como formador de saberes e representações de três professoras que atuam na escola inserida no Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Santa Maria	-	Pierre Dominicé Antonio Nóvoa
2008	Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega	Biviane Moro de Oliveira UFSM	Helenise Sangoi Antunes	História de vida Alfabetizadora Cega Imaginário Social	Aproximação das significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega	Proporciona conhecimento dos processos formativos, reconhecendo saberes e significações imaginárias construídas em experiências individuais e coletivas. Possibilidade de diálogo individual-sociocultural	Maria Helena M. B. Abrahão Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2008	Representações e saberes de professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Santa Maria-RS	Vera Lúcia Machado da Silva UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Formação de professores Jovens Adultos Imaginários Representações e saberes	Representações e saberes dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Santa Maria	HV conferem papel fundamental à formação de professores, contemplando saberes aprendidos pelos sujeitos no decorrer de suas vidas	Maria Helena M. B. Abrahão Pierre Dominicé Antonio Nóvoa

2008	Corpos que romperam o silêncio e (res)significara uma experiência: o teatro na formação inicial de profsesoras	Andrisa Kemel Zanella UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Teatro Representações imaginárias Formação inicial de professoras	Representações que as acadêmicas do Curso de Pedagogia Diurno possuíam em relação ao teatro antes e depois de vivenciarem a linguagem teatral nas disciplinas de Jogo Teatral I e Jogo Teatral II	-	Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2009	Memórias, história de vida e introdução à obra de um educador brasileiro	Juliana de Oliveira Campos Magalhães Gomes UNINOVE	Carlos Bauer de Souza	Romão Educador História oral e de vida Educação Política	Vida e obra do professor José Eustáquio Romão	É um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações da vida pessoal dos sujeitos e seu objetivo é compreender o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, significações explícitas ou ocultas. Permite investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou verificar a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação	-
2009	Baús de saberes e de significações imaginárias: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do Curso de Pedagogia	Silvana Regina Pellenz Irgang UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Infância Formação de professores Saberes Significações Imaginárias	Saberes e significações imaginárias sobre o lugar da infância no trajeto formativo de três professoras egressas do curso de Pedagogia	HV de cada sujeito o constitui naquilo que é hoje e as relações que estabelece com o meio em que está inserido	Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa

2009b	Os saberes na história de vida do professor de Educação Física	Melissa Fernanda Gomes da Silva UNESP	Samuel de Souza Neto	Saberes docentes História de Vida Formação de professores Educação Física	Saberes docentes na história de vida de professores de Educação Física	Oportuniza aos indivíduos apresentar e falar de si, tendo como ponto de partida sua memória. A utilização da HV em pesquisas no campo da educação teve início em meados de 1990 com o surgimento das discussões a respeito dos saberes docentes e da docência como ofício atrelados às dimensões pessoal e profissional	Antonio Nóvoa
2009	Das memórias humanas à memória virtual coletiva: uma construção a partir da história de vida utilizando AVA	Beatriz Sanz Vazquez UNICAMP	José Armando Valente	Tecnologias de Informação e comunicação Educação à distância Ambiente Virtual de aprendizagem Memória humana História de vida Formação de professores	Processo da passagem das memórias humanas à memória virtual coletiva enquanto construção de um caminho possível a partir das histórias de vida	HV trabalha o processo de formação do professor com base no que ela pode proporcionar como processo de autoconhecimento, conscientização, resgate da memória escolar	Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gaston Pineau Jean Le Grand Elizeu Clementino de Souza
2010b	Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras	Fernanda Gabriela Soares dos Santos UFSM	Valeska Fortes de Oliveira	Professoras negras Trajetórias Histórias de vida Formação	Trajetória pessoal e profissional de quatro professoras negras pertencentes a diferentes gerações, bem como os seus imaginários e as possíveis significações de ser uma professora negra em momentos distintos da História do Brasil	-	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Bolívar Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Elizeu Clementino de Souza

2010	Professores de Matemática: trajetória docente e história de vida entrelaçadas	Marisônia Pederiva da Broi PUCRS	Valderez Marina do Rosário Lima	Histórias de vida Formação de professores Ação docente Bom professor de Matemática	Trajetória de professores de Matemática buscando compreender as características positivas pessoais dos docentes universitários que influenciam na formação dos futuros professores de Matemática	HV construção da qual participa o próprio investigador. Permite apreender a cultura do lado de dentro dos sujeitos e põe em evidência o odo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, valores, energias, para ir dando forma à identidade, num diálogo com os contextos	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Nóvoa
2010	O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais	Graziela Franceschet Farias UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Histórias de Vida Formação de Professores Educação Rural	Histórias de vida de duas professoras que atuaram no ensino rural do município de Santa Maria – RS	-	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Nóvoa Gaston Pineau
2010	Memórias na formação do professor: um estudo do/no Projeto Irecê	Fabrízia Pires de Oliveira UFBA	Maria Roseli Gomes Brito de Sá	Memória Formação docente Memorial	Relações entre memória e formação docente a partir do Programa de Formação de Professores da UFBA/Faculdade de Educação em parceria com a Prefeitura Municipal de Irecê/BA	-	Christine Delory-Momberger Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza

2011	A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Magna Sales Barreto UFPE	Clarissa Martins de Araújo	Profissionalidade docente Saberes docentes	Constituição da profissionalidade docente em algumas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Nenhuma HV é única no sentido de não ter entrelaçamento com tantas outras histórias	Antonio Bolívar Franco Ferrarotti Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Gaston Pineau
2011	As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões – RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos	Juliana Valduga Batalha UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Lembranças de escola Formação de professores Concepções de escola do campo Concepções de alfabetização e letramento	Relatos autobiográficos de duas professoras que atuam em escolas do campo em Palmeira das Missões – RS	HV propicia um olhar reflexivo para trás, que tem relação com o presente. Formação e investigação	Maria Helena M. B. Abrahão Pierre Dominicé Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa
2011	Histórias de outrora contadas agora: formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural	Daniela Cezar Cruz UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Identidade profissional e social Ensino rural Alfabetização	História de vida de uma professora rural com 26 anos no ensino rural	Objetiva compreender uma vida ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos. Sujeito expõe suas subjetividades a partir do significado que dá à sua própria trajetória	Maria Helena M. B. Abrahão Christine Delory-Momberger Pierre Dominicé Antonio Nóvoa Elizeu Clementino de Souza

2011	Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas	Aline Juliana Oja UFSCar	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Formação de professores Práticas de alfabetização Professora alfabetizadora bem-sucedida	Elementos relacionados com o trabalho docente a partir da compreensão de uma prática pedagógica que favorece o sucesso escolar dos alunos na etapa inicial de escolarização	-	Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa
2011	Trajetórias de constituição do ser docente	Jezabel Gontijo Machado de Oliveira UnB	Inês Maria M. Z. Pires de Almeida	Trajetória de constituição docente Constituição subjetiva Idealização Educação a Distância	Trajetória de constituição do sujeito docente, privilegiando0se a importância da dimensão subjetiva compreendida a partir do referencial psicanalítico	A subjetividade implica-se na HV, pois caracteriza a individualidade de cada professor constituído a partir da leitura de sua vivê cia em um contexto subjacente a esse processo que nos desafia a melhor compreendê-lo em sua complexidade	Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa
2012	As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural	Cinthia Cardona de Ávila UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Processos de leitura e escrita Ensino rural História de vida	Concepções que norteiam a prática alfabetizadora de uma professora atuante em uma escola rural do município de Santa Maria/RS	Única e particular de cada um, oportuniza saberes ao pesquisador que estão além dos livros, valoriza a história de cada sujeito e reafirma situações vividas em outros tempos históricos. Possibilita uma autoformação	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Elizeu Clementino de Souza
2012	A formação de professoras da educação rural sobre a violência	Thaís Virgínea Borges Marchi UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Educação rural Violência Formação de professores Autobiografia	História de vida de três professoras, duas delas professoras da Educação Rural, e uma professora que trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS	Possibilita uma aprendizagem pessoal e profissional, pois as narrativas revelam as experiências tornando-as suscetíveis a interpretações e (re)interpretações à guisa de uma autorreflexão	Maria Helena M. B. Abrahão Matthias Finger Marie-Christine Josso Elizeu Clementino de Souza

2012	Itinerâncias de professoras e escrita de si: tecendo a formação pelo fio da memória	Núbia Peeira Paiva UFBA	Maria Roseli G. Brito de Sá	Memória História de vida Formação de professores da Educação Infantil	Formação considerando as referências das histórias de vida de professoras de Educação Infantil participantes do projeto ãAprender e Ensinar na Educação Infantil de Ibititá-BA.o Infantil participantes do projeto	Permite identificar um conhecimento que se situa no encontro de vários saberes, a compreensão sobre como o sujeito dá vida aos conhecimentos, mobiliza suas energias, seus valores	Maria Helena M. B. Abrahão Christine Delory-Momberger Franco Ferrarotti Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza
2012 a	Um projeto de educação musical e de canto coral na UFC: o protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino	Eduardo Teixeira da Silva UFC	Gerardo Viana Jr.	Memória Experiência Formação	Concepção de um projeto educativo musical na UFC a partir da atuação de Izaíra Silvino Moraes frente ao Coral da UFC durante os anos 1980	É um relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, com a intermediação de um pesquisador	-
2012b	Travessia reflexiva do silêncio/diálogo interior: a construção do professor no contexto da cibercultura	Adriana Carvalho da Silva UFPE	Sérgio Paulino Abranches	Concepção pedagógica Reflexividade Cibercultura Professores Programa Um Computado por Aluno	Construção da concepção do professor na Cibercultura e a repercussão nas ações pedagógicas com o Programa Um Computador por Aluno em escolas públicas municipais de Pernambuco	Evidencia a protagonização dos sujeitos da pesquisa, pois permite explicitar a voz dos professores que não costumam participar efetivamente no desenvolvimento das pesquisas científicas	Marie-Christine Josso

2013	Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical	Janaína Machado Asseburg Lima UFSM	Luciane Wilke Freitas Garbosa	Educação musical História de vida Memória	Trajetória de vida pessoal e profissional da professora Ingeburg Hasenack	HV de uma pessoa faz parte de um macro contexto histórico e social de determinada época e sociedade. Permite refletir sobre a própria trajetória pessoal e profissional	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Bolívar Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Elizeu Clementino de Souza
2013b	O sujeito em formação por meio das histórias de vida na construção das narrativas interdisciplinares	Thais Floriano Ribeiro PUCSP	Ivani Catarina Arantes Fazenda	Educação Interdisciplinaridade Currículo Autoformação	Percurso formativo de um portador de Diabetes Mellitus	Permite reunir e ordenar diferentes momentos da vida. HV entram na interdisciplinaridade como elementos fundantes, pois ao efetivar o exercício da memória, num tempo diferente do vivido, o investigador revisita a sua própria forma de atuação, permitindo-lhe ampliar o sentido maior do homem comunicador e conduzindo-lhe a uma releitura crítica dos fatos ocorridos	Christine Delory-Momberger Gaston Pineau
2013	Memórias autobiográficas de uma professora atuante em uma escola rural: sentidos e significados à leitura	Lucina Gavioli Santi UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Educação rural História de vida Mediação de leitura Formação de leitores	História de vida de uma professora do ensino rural de Santa Maria, RS	Se constitui por meio de fontes de narrativas (auto)biográficas de uma ou mais pessoas. Autoaprendizado	Maria Helena M. B. Abrahão Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa

2014	História e memórias de vida professoral: Maria do Carmo de Miranda nas configurações do magistério (1960-1988)	Maria das Graças da Cruz Barbosa UFPB	Maria Elizete Guimarães Carvalho	História de vida professoral Configurações do magistério História oral	Exercício da docência e práticas professorais em suas relações com o poder político local, bem como no decorrer do recorte temporal de 1960-1988	Permite uma outra leitura/interpretação da sociedade de uma época através das entrelinhas de uma vida. Favorece pensar o ser e o fazer docente	Maria Helena M. B. Abrahão Christine Delory-Momberger Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi
2014	"Histórias de vida, formação docente no Curso Normal e o cinema: imagens e narrativas"	Priscilla Lucena Vianna Dias UNIJUÍ	Noeli Valentina Weschenfelder	Cinema e docência Histórias de vida e formação docente Identidades	Significações que o cinema produz no desenvolvimento das identidades docentes a partir de uma experiência de formação e (auto)formação com obras cinematográficas através dos recortes das histórias de vida das estudantes do Curso Normal	Cada HV é única, cada contexto social e cultural é peculiar e as experiências jamais serão as mesmas. É subsídio que sinaliza as aprendizagens ao longo da trajetória e revela processos de formação e de (auto)formação	Christine Delory-Momberger Pierre Dominicé Franco Ferrarotti Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza

2014	Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada	Julia Bolssoni Dolwitsch UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Narrativas autobiográficas Formação continuada de professores rurais Literatura infantil	Trajetórias formativas de uma alfabetizadora de classe multisseriada que atuou como tutora no Programa Pró-Letramento	O entendimento construído sobre a HV objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em contextos diferenciados. Possibilita que o pesquisador construa saberes que não estão presentes nos livros, mas sim na HV pessoal e coletiva de cada sujeito	Maria Helena M. B. Abrahão Christine Delory-Momberger Pierre Dominicé Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza
2014	A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar a partir da formação e da prática pedagógica dos professores do município de Alago Grande - PB	Jonathas Eduardo Domingos Morais UFPB	Antonio Carlos Pinheiro	Ensino de Geografia Ensino Fundamental I Formação profissional Prática docente História de vida	Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental vista a partir da formação e prática de um grupo de seis professores do município de Alagoa Grande-PB	Enquanto procedimento metodológico exercita o pensamento quanto à práxis do pesquisador no tocante à reflexão das experiências apresentadas pelo sujeito pesquisado. Coloca o pesquisado no centro da discussão e favorece a interação com o pesquisador, suas falas, ações, pensamentos e experiências, ou seja, traz uma carga de verdade para o trabalho acadêmico	-

2014	Vida de professor: o pessoal e o profissional na construção da trajetória docente	Juliana da Silva Silveira UFSM	Hugo Norberto Krug	História de vida Vida pessoal Vida profissional Trajetória docente	História de vida de um professor de Educação Física e desportos	No Brasil, a intensificação da HV como metodologia se deu, a partir dos anos 1990, o que contribuiu para uma renovação nas metodologias de trabalho principalmente aos estudos da carreira docente e formação de professores. HV não é escuta e transmissão, mas o exercício de construção/reconstrução da qual participam o pesquisador e o colaborador	Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa
2015	Mulher e o mundo do trabalho: histórias de vida de estudantes no Programa Nacional Mulheres Mil – IFTO	Janaína Miranda Muradás Amorim UFSM	Roger Luiz Cunha	Educação Gênero Trabalho	História de vida de mulheres participantes em cursos de qualificação profissional ofertados nos campi Palmas e Porto Nacional do IFTO por meio do Programa Nacional Mulheres Mil	Narrador se constrói a partir dos contextos históricos, social, cultural e político	Christine Delory-Momberger Gaston Pineau
2015	Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo	Luciana Carrion Carvalho UFSM	Helenise Sangoi Antunes	História de vida Educação do campo Violência simbólica Formação continuada de professores	Metodologia de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como dispositivos de formação continuada aos docentes da Educação do Campo	Oportuniza o diálogo entre o individual e o sociocultural, sendo, assim, possível perceber a importância das HV relacionadas com a dinâmica da comunidade e seu entorno	Maria Helena M. B. Abrahão Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza
2015	A produção de sentido tecida na história de vida de uma professora egressa do Curso de Artes Visuais EAD	Maria Goretti Moro Gomes UFES	Moema Lucia Martins	História de vida Artes Visuais Semiótica Educação a distância Formação de professores	Trajetória de vida de uma professora egressa do Curso de Graduação em Artes Visuais EAD antes, no início e ao final do curso.	Possibilita conhecer o sujeito por meio de sua fala, seus gestos, sua entonação de voz, seu olhar, as pausas que faz para recordar dos fatos, que ocorrem quando o sujeito ao contar sua vida caminha entre recordações a palavras	Adèle Chirné Pierre Dominicé Ivor F. Goodson Antonio Nóvoa

2016	Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de Música na Educação Básica	Jéssica de Almeida UFSM	Ana Lúcia Louro de Marques e Louro-Hettwer	Educação Básica Pesquisa-formação História de vida	Narrativas orais de histórias de vida de professores de música	HV enquanto dispositivo para a formação. Descreve e representa discursos, provocando reflexões e desencadeando mudanças no sujeito e no pesquisador	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Bolívar Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Elizeu Clementino de Souza
2016	Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS	Mariane Bolzan UFSM	Helenise Sangoi Antunes	Formação de professores História de vida Educação no campo	História de vida de uma professora alfabetizadora em uma escola do campo do município de Restinga Sêca/RS	Possui como preocupação maior estabelecer um vínculo entre pesquisador e pesquisado, procurando compreender todo o contexto em que o sujeito vive. O que interessa quando trabalhamos com a HV é a narrativa da vida de cada um, da maneira como ele a reconstrói e do modo como ele pretende que seja sua. Possibilita apreender a cultura do lado de dentro. Interessa o ponto de vista do pesquisado	Maria Helena M. B. Abrahão Pierre Dominicé Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Elizeu Clementino de Souza
2016	Narrativa de si: ser professora. História de vida e formação	Raimunda Rodrigues Maciel Lima, UFC	Luís Távora Furtado Ribeiro	História de vida Narrativas de si Formação, prática e identidade docente	Universo de formação e prática docente aonde se deslindam questões múltiplas sobre o professor polivalente dividido entre a profissionalização, o trabalho e a idealização em seu cotidiano como as crianças e a comunidade	Relata a trajetória que traz as marcas do seu tempo, dos lugares e condições concretas de sua vida	Pierre Dominicé Ivor F. Goodson Maria da Conceição Passeggi Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza

2016	História de vida e formação docente: o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri – URCA	Francisco Ronald Feitosa Moraes UFC	Paulo Meireles Barguil	Educação Matemática Estágio Supervisionado História de vida Saberes docentes Formação de professores	Saberes docentes construídos durante o Estágio Supervisionado do Curso de Matemática da Universidade Regional do Cariri.	-	Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi
2017	Construção de laços pelas experiências com as escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música	Arthur de Souza Figueirôa UnB	Delmary Vasconcelos de Abreu	História de vida de professores de música Laços pela experiência com a escol Escolas Parque de Brasília Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica	História de vida de professores de música, laços com a escola de educação básica	Oportuniza revisitar a história do sujeito para extrair dela o que pensou ter contribuído para se tornar o que é, o que sabe sobre si e sobre o seu ambiente humano e natural e tentar compreendê-lo melhor. O processo de construção da HV consiste em perceber as representações do sujeito que orientaram e orientam suas atividades, opções passivas ou deliberadas, projeções, nos seus aspectos tangíveis ou invisíveis e, talvez, ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito	Maria Helena M. B. Abrahão Christine Delory-Momberger Franco Ferrarotti Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza
2017	Experiências formadoras e *habitus* musical no Cariri cearense: a *história de vida* desvelando minha formação docente	Ibbertson Nobre Tavares UFC	Luiz Botelho Albuquerque	Habitus musical História de vida Formação docente Experiências formadoras Cariri cearense	Formação do educador musical inserido no campo musical do Cariri cearense	Surge como um dos novos métodos de investigação de cunho qualitativo e interpretativo, capaz de compreender fenômenos complexos e explorá-los de maneira multifacetada, permitindo a visualização de perspectivas distintas sob um olhar plural e não reducionista	Marie-Christine Josso Maria da Conceição Passeggi

ARTIGOS QUE DISCUTIRAM ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA DE VIDA

ANO	TÍTULO	REVISTA	AUTOR(ES), INST.	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÕES	AUTORES REL.
1989	Episteme e método para o resgate da memória educacional de Uberlândia	Educação e Filosofia Uberlândia	José Carlos S. Araújo (Filosofia, UFU)	-	Discutiu o que e como o pedagógico se conformou de acordo com um relato interpretativo de atores vivos; Casos observados na HV (abordagem) pela técnica da bola de neve e critério do ponto de saturação: as entrevistas demandarão um controle das informações recebidas, e a hipótese poderá ser reformulada várias vezes até que a rede de relações sociais se torne clara; Menciona a presença do silêncio e discrição. Temporalidade passado-presente-futuro; Pessoal e social relacionados, vidas como produções interpessoais (para e com o entrevistador)	Pierre Dominicé Gaston Pineau
1993	Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores	Psicologia USP	Belmira Oliveira Bueno et al	Memória Formação de professores Mulheres Autobiografia	Analisou fundamentos teóricos e potencialidades práticas de formação de professores baseados em interpretações autobiográficas e relatos de formação intelectual; A proposta é que se construa a partir da história dos processos de formação uma "narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos"; Favorecer um olhar para o modo como o passado é trazido até o presente para normalizar ações; As histórias de vida escolar favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais permitindo que infiltrem na prática atual novas opções, buscas e novos modos de conduzir o ensino; Ao colocar o professor no centro do processo, cria-se *uma nova cultura da formação de professores*	Ivor Goodson Antonio Nóvoa
1994	A construção social do Magistério: imagens em movimento	Proj. História, São Paulo	Isabel Lelis (Educação, UFRJ)	-	Buscou possíveis relações entre vivências e prática docente a partir de relatos de vida de um grupo de professores; Intenção de revelar modos de pensar e de sentir entendendo o sujeito enquanto ser histórico; Colher lembranças como forma de intervenção na realidade, como ordenação de vestígios como releitura de experiências	-

1995	A “história de vida” como instrumento de captação da realidade social	Cadernos CERU	Maria Esther Fernandes (Serviço Social, UNESP)	-	Apresentou a HV como uma técnica capaz de penetrar uma realidade que ultrapassa o narrador e a modela, está em um ponto de intersecção das relações exterior-interior; Busca, através dela, apreender o socialmente vivido, o sujeito em suas práticas, perceber de que maneira ele aborda as condições sociais que lhe são particulares; HV não se reduz à simples técnica, mas procedimento que deve ser definido tanto metodológica quanto epistemologicamente; Engaja também aquele que pesquisa, e coloca em questão seu próprio sistema de pensamento, na tentativa de penetrar o universo pesquisado para melhor compreendê-lo	Franco Ferrarotti
1995	História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise	Educação e Realidade	Lucíola L. de C. P. Santos	Mudança curricular História social das disciplinas escolares História do currículo	Identificou orientações analíticas e metodológicas de pesquisa utilizadas no campo da história do currículo; A HV de professores poderá ser um valioso instrumento para o estudo da prática pedagógica no interior de uma disciplina, desde que se coloque a experiência de vida do indivíduo dentro de um enquadramento sócio-histórico	Ivor Goodson
1998	Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação	Revista Brasileira de Educação	Sonia Kramer (Educação, PUCRJ)	-	Considera HV sinônimo de narrativas, entrevistas autobiográficas e relatos de vida; HV são um importante suporte teórico-metodológico no qual o professor, ao lembrar de sua vida, vai dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática; Lembrar como refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado; HV como alternativa às políticas de formação que passam uma borracha nas inúmeras histórias de professores, professoras, escolas e projetos; A educação passa a ser (re)vista como parte da história, atribuindo ao mesmo tempo um importante papel no resgate da memória; Pensar a formação menos como treinamento linear e mais como história que se transforma pode ser produtivo, se se pretende que professores sejam sujeitos da história e sujeitos na história	Franco Ferrarotti Ivor Goodson Antonio Nóvoa

2006b	A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação	Educação em Questão	Elizeu Clementino de Souza (UNEB)	Abordagem biográfica Pesquisa narrativa História de vida em formação	Situou questões históricas e teórico-metodológicas da abordagem biográficas entendida como pesquisa narrativa ou HV em formação; Discute as diferentes terminologias que as pesquisas das Ciências Sociais com HV utilizam; Educação, adota-se a HV, mais especificamente, o método biográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores, ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores; As HV são utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens constituídas ao longo da vida; Na HV, quem decide o que deve ou não contar é o sujeito, é ele quem determina o 'dizível' da sua história; Situa experiências com HV no contexto internacional e nacional desde o início do séc. XX	Maria Helena M. B. Abrahão Pierre Dominice Franco Ferrarotti Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza
2006	Professor: que história é essa?	Educação em Questão	Sandra Maria Farias Vasconcelos (UFC)	História de Vida Narrativa Aspecto	Contar a própria vida é também contar uma época histórica, um lugar, uma cultura formada de um coletivo de histórias; O papel da HV e formação é conhecer as estratégias de vida, os caminhos percorridos e sua criação, bem como seu surgimento no plano social; Trazer à tona sua HV significa apreender um comportamento de autonomização que só é possível no ambiente favorável do conhecimento humano; A narração de HV conduz o sujeito a voltar sobre suas atitudes do passado, mas de uma maneira abstrata e sem as mesmas interpretações	Gaston Pineau

2009	O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais	Educação Especial	Rosana Glat (UERJ) Márcia Juliana Pletsch (UFRRJ)	Método história de vida Auto-percepção Estigma Educação especial	Analisaram um conjunto de teses e dissertações no campo da Educação Especial que tiveram como referencial teórico-metodológico o método de HV; Evidenciaram a validade do método de HV para pesquisas em Educação Especial e outras áreas das Ciências Sociais e Humanas Aplicadas; O método desvenda não só as necessidades e expectativas desses grupos de sujeitos, porém, a forma como os serviços e profissionais a eles destinados estão sendo (ou não) efetivados; Permite que a condução do estudo seja dada pelos próprios participantes; Por ser flexível, não há imposição de procedimentos específicos para analisar os dados; Permite conhecer representações de práticas sociais (indivíduo-coletivo)	-
2011	Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida	Educação	Elizeu Clementino de Souza (UNEB)	Profissão docente Memória e formação Pesquisa (auto)biográfica Entrevistas narrativas	Desde o início dos anos 1990, emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam as HV, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, as condições de trabalho docente, com destaque para as pesquisas que estudam a formação inicial e continuada e autobiografia ou narrativas de professores em exercício, final de carreira ou em formação – perspectiva que se vincula ao movimento internacional de formação ao longo da vida; As pesquisas com HV e com abordagem (auto)biográfica assentam-se na hermenêutica crítica, face à interpretação do social e da valorização dos sentidos e significados construídos no contexto pelos sujeitos	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Nóvoa Elizeu Clementino de Souza

2013	História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões	Educação: Teoria e Prática	Rogério Drago (UFES) Camila Reis dos Santos (UFES)	História de vida Pesquisa educacional Adultos com deficiência	Discutiram a metodologia de HV para a pesquisa com adultos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades; Incluída como objeto de estudo do método biográfico, mas considerada, também, enquanto método; Objetivo deste método é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Permite conhecer o universo do qual ele faz parte (individual-coletivo); Discutem compreensões sobre o termo HV; Buscaram apreender e compreender a vida do sujeito conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator	Ivor F. Goodson Marie-Christine Josso Elizeu Clementino de Souza
2013	Falando de história/histórias de vida	Interfaces da Educação	Aline B. Rodrigues Carla B. De Andrade Lilian L. Pereira (UNEB)	História de vida Biografia Dissertações Tese	Identificaram as regiões do país em que as HV se constituem como tema central dos trabalhos acadêmicos; Identificaram que dentre as instituições das quais se originaram estes trabalho, a maior parte procede do Centro-Sul do país; Apresentação histórica no cenário nacional e internacional; A maior parte das pesquisas encontradas tematizam a formação do professor	Christine Delory-Momberger Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Maria da Conceição Passeggi Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza

CAPÍTULOS DE LIVROS/TOMOS/E-BOOKS QUE DISCUTIRAM ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA DE VIDA

ANO	LIVRO/TOMO (ORG.)	TÍTULO	AUTOR(ES), INST.	CONTRIBUIÇÕES	AUTORES REL.
2004	A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria (Maria Helena M. B. Abrahão)	Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais	Beatriz T. Daudt Fischer (Unisinos)	A introdução da HV na América Latina pode ser identificada como um fenômeno do pós-guerra e resulta da tomada de consciência no Terceiro Mundo, da necessidade de elaboração do conhecimento de seus problemas específicos; No Brasil, há uma gama considerável de trabalhos, desde os que datam da década de 1950 (no campo da Sociologia), bem como, no que se refere ao campo da história da educação; Considera uma alternativa adequada para articular a dimensão individual aos fenômenos sociais mais amplos; Uma das mais eficazes abordagens por permitir que se venha a compreender, a partir da diversidade, as múltiplas especificidades que constituem a complexidade humana; Na HV, a questão não se resume em analisar literalmente o que se disse, e sim, a analisar o discurso	Ivor Goodson
2004	A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria (Maria Helena M. B. Abrahão)	Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas	Maria Helena M. B. Abrahão (PUCRS)	HV são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desvinculadas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social	Maria Helena M. B. Abrahão António Bolívar Franco Ferrarotti Antonio Nóvoa

2006	Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si (Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena M. B. Abrahão)	Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas	Elizeu Clementino de Souza (UNEB)	Buscou situar questões históricas e teórico-metodológicas da abordagem biográfica que vem utilizando como pesquisa narrativa ou HV em formação; Nas pesquisas na área da educação adota-se a HV, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação (semelhante a outra publicação); Apresenta as diversas terminologias que designam a investigação no campo da abordagem biográfica de professores (e HV); As HV adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos pessoais e as entrevistas biográficas, orais ou escritas; HV corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva	Michael Connelly Jean Clandinin Pierre Dominicé Franco Ferrarotti Marie-Christine Josso Matthias Finger Antonio Nóvoa Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza Maria Helena M. B. Abrahão
2006	Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si (Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena M. B. Abrahão)	As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico	Maria Helena M. B. Abrahão (PUCRS)	As HV constituem-se, além de outras fontes, com base em narrativas produzidas, por solicitação de um pesquisador, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva em um determinado período histórico, estabelecendo, pesquisador e entrevistado uma forma de intercâmbio que perpassa o processo de investigação. Construção da qual participa o investigador; Processo de pesquisa consiste em “fazer surgir” HV em planos históricos ricos de significado, aflorando o subjetivo; Considerações semelhantes ao artigo de 2004	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Bolivar Franco Ferrarotti Antonio Nóvoa

2008	Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente (Maria da Cocneição Passeggi e Tatyana M. N. Barbosa)	Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação	Elizeu Clementino de Souza (UNEB)	O papel da ASIHVIF no espaço europeu e a consolidação das pesquisas com HV são fundamentais para a emergência, diferentes experiências, constituição dos grupos de pesquisas e autonomização do movimento biográfico que se desenvolve no Brasil, a partir dos anos 1990; A emergência das experiências de pesquisa-formação com as HV possibilitou a criação e consolidação dos grupos e da rede de pesquisa sobre as HV, numa dimensão dialógica entre os pesquisadores, os grupos e as parcerias construídas entre os diferentes grupos; Evidenciam-se, no domínio das pesquisas apresentadas na primeira edição do CIPA e nas duas últimas, diferentes tipificações e entradas construídas como prática de pesquisa, de formação ou de pesquisa-formação com HV, especificamente na Educação; A utilização, a partir do final dos anos 1970 das biografias educativas demarca outras percepções sobre o percurso de formação e confronta os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional; Pesquisas e práticas de formação foram produzidas e contribuíram para visibilizar as HV em formação como um movimento; Nos anos 1980, a entrada e a utilização das biografais educativas como potencializadoras para a compreensão do processo de formação é identificada	Maria Helena M. B. Abrahão Christine Delory-Momberger Marie-Christine Josso Maria da Conceição Passeggi Gaston Pineau Elizeu Clementino de Souza
2008	Narrativas de formação e saberes biográficos (Maria da Conceição Passeggi e Tatyana M. Nobre Barbosa)	Métodos autobiográficos e práticas de formação de adultos: apontamentos e balanço sobre experiências realizadas	Henela Coharik Chamlian (USP)	Verificou a utilização da HV e dos estudos autobiográficos (no Brasil) muito mais como fonte de dados para pesquisas de natureza diversa, situadas em um largo espectro de temas e áreas de ensino, do que como dispositivo de formação, tendo, nesse sentido, uma expressividade bastante tímida; Descreveu e analisou algumas práticas de formação com o uso dos relatos autobiográficos em cursos de pós-graduação voltados para a formação docente em nível superior; A perspectiva das HV contribuiu na elaboração da visão do adulto que aprende, na medida em que ela destaca nos processos de formação de adultos pelas narrativas autobiográficas os seus modos de constituição e os seus efeitos de transformação	Christine Delory-Momberger Pierre Dominicé Matthias Finger Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gaston Pineau

2010	(Auto)biografia e Formação Humana (Maria Helena M. B. Abrahão)	A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vida	Edgar Zanini Timm (IPA)	Apresentou possibilidades para examinar a forma, o conteúdo, a qualidade e os alcances das perguntas e respostas que construímos num processo de pesquisa e escrita em HV; A escrita destas apresenta-se como um processo, seja na condição de autoria de si, seja na condição da autoria de um texto sobre as condições que possibilitaram a emergência de uma história que não nos pertence diretamente, mas que, por iniciarmos a estudá-la passa a nos pertencer (coautoria); Destacou um cuidado dessa constatação de coautoria: não assumir, como autor do texto, o lugar próprio do autor da vida	-
2010	(Auto)biografia e Formação Humana (Maria Helena M. B. Abrahão)	Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético	Marcos Villela Pereira (PUCRS)	Discutiu componentes metodológicos da pesquisa biográfica e autobiográfica, articulando aspectos relativos à produção de subjetividade, as HV e alguma modalidade de memória; Não estudamos a história de uma vida, não inventariamos toda uma vida, e sim, certos traços nascidos a cada cruzamento de forças praticado, que resultam nas escolhas que o sujeito faz; Biografia educativa é um recorte de HV com base num princípio de organização; Ao escrever sobre si, mais do que reiterando uma identidade, estaremos registrando as marcas subjacentes a um estado de ser atual	Adèle Chiené Pierre Dominice Matthias Finger Franco Ferrarotti Marie-Christine Josso Antonio Nóvoa Gaston Pineau
2012	Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica Tomo II (Maria da Conceição Passeggi e Maria Helena M. B. Abrahão)	Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser	Maria da Conceição Passeggi (UFRN) Maria Helena M. B. Abrahão (PUCRS) Christine Delory-Momberger (Université de Paris)	Apresentam a emergência do sujeito como autor-autor-em-devir, na década de 1980, momento em que se instituem as *histórias de vida em formação*, e discutem as possibilidades de desvios, a partir dos anos 1990, dessa percepção do sujeito numa sociedade biográfica	Maria Helena M. B. Abrahão Antonio Bolivar Michael Connelly Jean Clandinin Christine Delory-Momberger Pierre Dominicé Elizeu Clementino de Souza Marie-Christine Josso Maria da Conceição Passeggi Gaston Pineau Jean Le-Grand

ANEXO 9 – PRODUÇÕES DOS GRUPOS DE PESQUISA (2008-2018)

Grupo de Pesquisa	Líder(es)	Instituição	Seleção Prod.
Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA)	Norma Sandra de Almeida Ferreira Ana Lúcia Guedes Pinto	Universidade Estadual de Campinas	2
Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA)	Ercília Maria Braga de Olinda Luciane Germano Goldberg	Universidade Federal do Ceará	1
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)	Jeannette Filomeno Pouchain Ramos Leandro de Proença-Lopes	Universidade Estadual de Campinas	9
Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social (GEPEIS)	Valeska Fortes Oliveira	Universidade Federal de Santa Maria	11
Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM)	Lúcia Maria Vaz Peres	Universidade Federal de Pelotas	12
Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividade (GRIFARS)	Maria da Conceição Passeggi Marta Maria de Araújo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	6
Núcleo de Pesquisas sobre Memória e Educação (CLIO)	Roger Luiz da Cunha	Universidade Federal de Santa Maria	1
Grupo de Profissionalização Docente e Identidade (GRUPRODOCI)	Maria Helena Menna Abrahão	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	10
História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES)	Eliane Teresinha Peres Vania Grim Thies	Universidade Federal de Pelotas	1

ANEXO 10 – PRODUÇÃO PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA ÁREA DE MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL[43]

ANO	TÍTULO	AUTOR(A), INST.	ORIENTADOR(A)	PALAVRAS-CHAVE	OBJETO DE ESTUDO	(AUTO)BIOGRÁFICO
2011	Tornar-se professor de música na Educação Básica: um estudo a partir de narrativas de professores	Delmary Vasconcelos de Abreu, UFRGS	Luciana Marta Del-Ben	Profissionalização docente em música Educação Musical Escolar Narrativas de profissionalização	Professores licenciados em outras áreas do conhecimento que se tornam professores de música na educação básica	Aparece na discussão sobre a profissionalização docente a partir de Nóvoa. Depois, a autora o discute a partir dos desdobramentos do termo abordagem biográfica através da qual desenvolveu sua pesquisa.
2013	Aprendizagem da docência em música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica	Tamar Genz Gaulke, UFRGS	Luciana Marta Del-Ben	Aprendizagem da docência de música Música e educação básica Professores aprendentes Narrativas	Oito professores licenciados em música que atuavam em escolas municipais de Porto Alegre-RS visando compreender como se aprende a ensinar música na educação básica	Enquanto perspectiva de pesquisa que possibilita compreender os significados do que é narrado pelos indivíduos. Ancora-se (rapidamente) em autores que discutem a pesquisa biográfica e não se aprofunda no conceito "(auto)biografia"
2014	As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante	Mariana Fonseca Lopes, UFRGS	Leda de Albuquerque Maffioletti	Memoriais de formação Identidade docente Início de docência Autoformação	Vida acadêmica e profissional da autora, enfocando as narrativas das experiências vividas como projeto de autoformação	Enquanto abordagem (apesar de chamar de método em outro momento da escrita). Não há discussão sobre o termo ou sobre a concepção da pesquisa (auto)biográfica no contexto
2014	Tornar-se professor particular de violino: uma pesquisa biográfica	Antônio Chagas Neto, UFBA	Leila Miralva Martins Dias	Ensino particular de violino Professor de música Narrativas	Fatos da história de vida que influenciaram cinco violinistas profissionais a se tornarem professores particulares de violino	Enquanto pesquisa, mas, não há discussão sobre o termo ou sobre a concepção de pesquisa (auto)biográfica no contexto
2014	O sujeito-ator e a música na constituição de si: uma perspectiva narrativo-biográfica	Simone Nogueira Rasslan, UFRGS	Leda de Albuquerque Maffioletti	Constituição de si Música Narrativas Formação teatral	Modos de subjetivação pelos quais atores tornam-se sujeitos de sua prática musical	Enquanto método, tece relações entre seus elementos e discussões realizadas por Foucault alargando o olhar sobre sua história, as relações, contextos e entendimentos do referido método. Chamado, também

[43]Teses: quadros verdes. Dissertações: quadros amarelos.

						de abordagem, é considerado um chamado a olhar para si
2014	Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis	Vanessa Weber, UFSM	Luciane Wilke Freitas Garbosa	Formação de professores de instrumento Saberes docentes Construção da docência Investigação biográfico-narrativa	Processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumentos	Apesar de utilizar o método biográfico, insere autores que discutem o termo "(auto)biográfico" na discussão e fazem menção à multiplicidade de nomenclaturas e adjetivações utilizadas na abordagem biográfica incluindo, neste montante, a (auto)biografia
2015	A construção da identidade profissional de licenciandos em Música da UFRN: um estudo de narrativas autobiográficas	Gislene de Araújo Alves, UFRN	Valéria Lázaro de Carvalho	Construção da identidade profissional Dimensões formativas Formação de professores de música	Fontes biográficas construídas por licenciandos em Música da UFRN visando a compreensão da construção de suas identidades profissionais	Pesquisa, abordagem. Considerando uma abordagem recente na área de Educação Musical, realiza um breve panorama histórico sobre a pesquisa (auto)biográfica mostrando as principais contribuições para a Educação e Educação Musical (neste último, sem aprofundamento). Em seu texto, menciona autores que se debruçaram sobre o a concepção biográfica e autobiográfica. Não discute a presença do "(auto)"
2016b	Ao tecer somos tecido: (re) significando a docência na constituição do *habitus* em estudantes de Música – Licenciatura	Maria Goretti Herculano Silva, UFC	Luiz Botelho Albuquerque	Docência Música-Licenciatura Narrativas Trajetória *Habitus* Campo	Tessitura do *habitus* docente de estudantes do Curso de Música da UFCA, com origem em suas histórias de vida	Ateliê (auto)biográfico, narrativas (auto)biográficas, abordagem (auto)biográfica. Enquanto ferramenta, produção e fundamentação teórica. Não há menção sobre a discussão conceitual do auto entre parênteses
2017	Construção de laços pelas experiências com as Escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música	Arthur de Souza Figueirôa, UnB	Delmar Vasconcelos de Abreu	História de vida de professores de música Laços pela experiência com a escola Escolas Parque de Brasília	Histórias de vida de professores de música das Escolas Parque de Brasília/DF	Enquanto modalidade de pesquisa, método e técnica. Revisa literatura da área de Educação Musical que tematizam a pesquisa (auto)biográfica. Apresenta o (auto) como uma autoreferência do sujeito

				Entrevista narrativa (auto)biográfica		que narra e que se coloca, ao mesmo tempo, como objeto de reflexão e como autor, narrador personagem da história narrada. Reserva um capítulo para discutir as compreensões sobre a pesquisa (auto)biográfica, incluindo "a forma como o termo '(auto)biografia' vem ecoando nas pesquisas [que] têm sugerido uma pluralidade de termos para se referir a pesquisa (auto)biográfica, e isso pode causar certa confusão se não for bem esclarecido, principalmente para uma área como a Educação Musical que a pesquisa (auto)biográfica é bastante nova"
2017	Experiências formadoras e *habitus* musical no Cariri Cearense: a *história de vida* desvelando minha formação docente	Ibbertson Nobre Tavares, UFC	Luiz Botelho Albuquerque	*Habitus* musical *História de vida* Formação docente Experiências formadoras Cariri cearense	História de vida do autor tendo em vista sua formação de educador musical inserido no campo musical do Cariri cearense	Como pesquisa-formação. Apresenta um estado da arte sobre o uso das histórias de vida como pesquisa-formação (auto)biográfica. Nesta construção, o termo (auto)biografia aparece, mas não é o foco da discussão
2017	Ser professor de música de projeto social: um estudo com entrevistas narrativas (auto)biográficas	Karina Firmino Vieira, UnB	Delmary Vasconcelos de Abreu	História de vida de professor de música Projeto social Entrevista narrativa (auto)biográfica	O que é ser professor de música de projeto social	Enquanto pesquisa, método e perspectiva teórico-metodológica. Como sinônimo de pesquisa biográfica (tendo em vista os autores utilizados). Discute contribuições desta perspectiva para a Educação Musical

ANEXO 11 – GRUPOS DE PESQUISA EDUCAÇÃO NORTE DO BRASIL (INDICADOR -BIOGR)

Nome do Grupo	Criação[44]	Inst.	Líder	Repercussões sel.	Nº integ.	Linhas Pesquisa	Produção
Cultura Digital, formação e aprendizagem na Amazônia (CDIFAM)	2016	UFRR	Maria Onilma Moura Fernandes	Colaboração para a formação inicial e continuada de docentes, fundamentada numa filosofia que contemple as questões amazônicas e transfronteiriças, tomando como base uma metodologia interdisciplinar de ensino e aprendizagem; Inovação no desenvolvimento e aplicação das pesquisas no contexto educacional	3	Formação de professores, narrativa (auto)biográfica, identidade e cultura	-
Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências	2006	UFPA	- Silvia Nogueira Chaves; - José Moysés Alves	Desenvolve pesquisas que discutem a produção de subjetividades nas conexões com a cultura, a educação e a educação em ciências. Os estudos e projetos elaborados no âmbito do grupo tratam de temáticas que transversalizam os campos da arte, da comunicação, do cinema, da literatura, das narrativas de formação e autobiografia, da afetividade e motivação	16	Cognição, Afetividade e Cultura; Educação, cultura e diferença; Narrativas e (Auto)biografia na Formação de Professores	11
Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Formação de Professores (GEFOP)	2006	UFPA	- Sônia de Jesus Nunes Bertolo - José Maria Soares Rodrigues	Abrange estudos sobre educação/formação, inserção e trajetórias profissionais de docentes em diferentes níveis de ensino, as novas tecnologias informacionais e comunicacionais e sua inserção na formação de professores, bem como sobre as representações sociais ligadas a esse processo	5	Currículo e avaliação na educação superior; Formação de Professores e estudos autobiográficos; Formação de Professores na Amazônia; Formação de Professores, Linguagens e Aprendizagens; Novas Tecnologias e Formação de Professores	-
Grupo de Pesquisa em Poética Brasileira Contemporânea	2008	UNIR	- Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio	O grupo centra suas pesquisas nos estudos acerca da literatura e cultura contemporâneas. Reúne, de forma interdepartamental e interinstitucional, pesquisadores das áreas de Letras, Educação e Comunicação Social	32	Autobiografia; Desconstrução; Comunicação, Cultura e Linguagens; Literatura, leitura e ensino; Poesia contemporânea;	-

[44]Grupos certificados e atualizados em cor branca, grupos não-atualizados, excluídos ou em preenchimento em cor cinza.

			- Rosana Nunes Alencar			Prosa contemporânea; Regionalismo	
Grupo de pesquisas educacionais, autobiográficas, interdisciplinares e interculturais de Roraima	2009	UFRR	Gilvete de Lima Gabriel	Esse grupo se propõe a desenvolver pesquisas educacionais no âmbito local e regional visando compreender e interpretar o fenômeno educativo e, mais especificamente, a prática educativa em um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Desse modo, tem como foco estudos interdisciplinares e interculturais	25	Formação de professores, narrativa (auto)biográfica, identidade e cultura	-
Grupo Filosofias da Diferença e Educação na Contemporaneidade	2007	UFPA	Jadson Fernando Garcia Gonçalves	Desenvolvimento de Investigações na área de educação, precisamente no campo do Currículo e Formação de Professores ancorados nos estudos de vertente da Filosofia da Diferença e estudos Pós-Estruturalistas	5	Diferença e linguagem; Estudos (Auto)biográficos e Formação; Práticas discursivas e subjetivação	2
Memórias e subjetividades na Amazônia	2014	UFRR	Marcos Antonio Pellegrini	Os trabalhos do grupo pretendem contribuir com a compreensão das experiências e produção de subjetividades que sustentam as identidades regionais considerando as relações interétnicas, deslocamentos populacionais e processos de avanço das frentes econômicas no Vale do Rio Branco	6	Memórias e narrativas do contato interétnico na Amazônia; Subjetividades e encontros interculturais	-
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC)	2002	UFPA	Paulo Sérgio de Almeida Corrêa	Surgiu da necessidade de congregar docentes pesquisadores do Centro de Educação interessados em desenvolver estudos e investigações envolvendo o campo do currículo como núcleo das suas reflexões teórico-epistemológicas	31	Currículo e Formação de Professores; Currículo, produção de subjetividades, memórias e narrativas autobiográficas; História e Historiografia da Educação, Instituições Educativas, currículo e formação de professores e de pesquisadores, política de pós-graduação; Políticas Educacionais, Reformas Curriculares e Formação de Professores	-

Redes de Relações Indígenas no Brasil Central	2013	UFT	- André Luis Campanha Demarchi - Odilon Rodrigues de Morais Neto	Proporcionar aos professores e alunos do curso de licenciatura em ciências sociais um espaço formal para a discussão e desenvolvimento de projetos de pesquisa relativos à Etnologia Indígena da Amazônia, entendida aqui de modo amplo, abarcando linhas de pesquisa em história regional, história indígena e do indigenismo, relações interétnicas, educação indígena, etnobiografias indígenas e indigenistas	7	Etnologia Indígena da Amazônia	-
Relações de Gênero e Feminismo(s): articulações e intersecções (des)viadas	2017	UNIFESSPA	Renata Lucena Dalmaso	Este é um espaço de debates e discussões sobre questões ligadas a gênero(s), sexualidade(s) e corpo(s), de maneira geral, e, de maneira específica, a como esses conceitos são representados na literatura em suas diversas formas. À medida que esses conceitos são introduzidos e, ao mesmo tempo, (des)construídos, num processo de constante questionamento epistemológico, objetiva-se contribuir na formação de pesquisadores e educadores críticos em relação à construção discursiva dessas vivências, seja na literatura, seja no dia a dia	9	Estudos queer, feminismos e [trans]contemporaneidade; Gênero autobiográfico em debate; Poesia: campo de luta e resistência nos movimentos feministas	-

ANEXO 12 – ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA BIOGRAFIA EDUCATIVA E SUAS RESPECTIVAS ATIVIDADES E PRODUÇÕES DO PRIMEIRO MOVIMENTO DA PESQUISA[45]

ENCONTRO	ATIVIDADE	PRÁTICA	PRODUÇÃO
1 – 08/01/2018	Introdução ao Curso-Seminário	Leitura e discussão: história e teoria da biografia educativa	-
2 – 10/01/2018	Introdução ao Curso-Seminário	Leitura e discussão: metodologia da biografia educativa enquanto pesquisa e para a formação de adultos	-
3 – 15/01/2018	Iniciação à Biografia Educativa	Termo Confidencialidade Escrita de texto inicial	Texto Inicial – objeto de pesquisa
4 – 17/01/2018	Elaboração da Narrativa Oral	Orientação coletiva Questionamentos norteadores	Tópicos para narrativa oral
5 – 22/01/2018	Socialização da Narrativa Oral	Narrativa Oral Discussão coletiva	Gravação
6 – 24/01/2018			
7 – 29/01/2018			
8 – 31/01/2018			
9 – 05/02/2018	Elaboração da Narrativa Escrita	Orientação coletiva	Narrativa escrita
10[46] – 19/02/2018	Interpretação da Biografia Educativa	Questionamentos norteadores Biograma	Narrativa escrita
11 – 30/06/2018	Socialização da Biografia Educativa	Leitura da narrativa Discussão coletiva	Gravação
12 – 07/07/2018	Avaliação do Processo	Avaliação processo educacional da biografia	Avaliação escrita

[45]Etapa 1: cor azul; Etapa 2: cor rosa; Etapa 3: cor verde.
[46]Encontro não presencial.

ANEXO 13 – TRABALHO BIOGRÁFICO INDIVIDUAL-COLETIVO

Título	Sujeitos	Etapas	Desafios	Resultados
Memoriais de Formação (ABRAHÃO, 2011)	Pedagogas em formação	Pré-fase: acordo 1º fase: elaboração das narrativas 2º fase: trabalho coletivo com as narrativas 3º fase: compreensão e interpretação das narrativas 4º fase: balanço dos formadores e dos participantes	Na fase de compreensão e de interpretação das narrativas, tenha [o seminário] o cuidado não de "pôr por terra" a rememoração e o narrado, em seu significado positivo, mas de, mediante um processo de reflexão mais crítica sobre a formação de cada participante, proporcionar-lhes elementos de análise para melhor compreensão da lógica que norteia a reconstituição dos significados, desde o contexto de cada vivência. (p. 170)	- as alunas estão aprendendo que o memorial de formação não é simplesmente um relato do vivido, mas uma narrativa do experienciado; - aprenderam, igualmente, que o tempo e o espaço da narrativa não são lineares, porque a vida não tem essa natureza; - aprenderam, assim, […] a (re)significarem o vivido e o "vir a viver", com o olhar crítico de hoje, compreendendo a significação dos Memoriais de Formação na (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a própria formação como futuras pedagogas, futuras professoras e, mais do que isso, futuras educadoras (p. 170-171)
Ateliês Biográficos de Projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006)	Grupo de 12 pessoas	1º momento: informações 2º momento: elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico 3º momento: produção da primeira narrativa autobiográfica 4º momento: socialização da primeira narrativa autobiográfica 5º momento: socialização da narrativa autobiográfica 6º momento: tempo de síntese Último encontro: balanço de incidência da formação	'Derrapagens' de ordem terapêutica que desequilibrariam o grupo e o fariam sair de seu quadro de funcionamento e de sua finalidade (p. 366)	- a eficácia da história de vida nos procedimentos de formação está ligada de modo constitutivo à dimensão de socialização inerente à *atividade biográfica* (p. 369 – grifos da autora); - […] as 'histórias' que contamos sobre nós mesmos e que, em alguns casos, endereçamos a outros, longe de nos remeter a uma intimidade inacessível, têm como efeito harmonizar nosso espaço-tempo individual com o espaço-tempo social [...] - […] a evolução e os componentes de sua (história das pessoas) relação com a formação […] fazem sobressair dispositivos e modos de intervenção socialmente construídos [...]; - […] acesso ao espaço de *formabilité*, no qual poderá se inscrever a realidade de um projeto pessoal e profissional, que considera tanto disposições dos indivíduos como condições sociais e econômicas. (p. 370 – grifos da autora).

Biografia Educativa, narrativa de formação (JOSSO, 2010b)	Adultos em processo de formação	1º fase: introdução à construção da narrativa da história da formação (texto, questões, teorização, discussão, negociação); 2º fase: elaboração da narrativa (formato da narrativa, exposição oral, narrativa escrita, discussão sobre a escrita); 3º fase: compreensão e interpretação das narrativas escritas; 4º fase: balanço dos formadores e dos participantes.	Para o autor da narrativa, o problema da análise resolve-se pela explicitação do seu(s) interesse(s) de conhecimento nessa prática reflexiva. Para o formador, o problema da análise é o da mobilização da capacidade reflexiva. Para o pesquisador, é a procura das modalidades de cointerpretação entre o autor, o pesquisador e os participantes do grupo de trabalho (p. 150) Várias sessões de trabalho para se chegar a uma tomada de consciência até então não percebida pelo autor	Importância de achar perguntas que dinamizam a reflexão e que criam uma ponte no trabalho de uma sessão para a outra […] importância da negociação das tarefas (p. 152); As vinte e nove sessões de duas horas (por ano) […] pareceram-me insuficientes para dar conta dos "tempos mortos" necessários À maturação dos pensamentos ou à compreensão do que se diz ou do que se passa […] Esses tempos de respiração não são só necessários à vida do grupo de trabalho, mas são também necessários para cada participante […] para a apropriação das narrativas é necessário mais ou menos tempo em sintonia com as nossas capacidades momentâneas de descentração e de concentração (p. 153); Cada um constatou a utilidade do trabalho sobre si mesmo para melhor desenvolver a atividade de formador não apenas porque a tomada de consciência da sua própria complexidade o torna atento à dos outros, mas também porque a consciência do próprio funcionamento permite ouvir o outro sem interferir continuamente com juízos (p. 161) A tomada de consciência é entendida aqui como a atenção voltada para alguma coisa, tal como a entrada de um elemento até então não percepcionado no campo da consciência. Há tomadas de consciência que podem provocar mudanças mais ou menos importantes no campo consciencial e, por esse motivo, necessitam de mais ou menos tempo para a sua integração […] Para o formador, representa tanto a questão de saber o que o outro pode receber, tendo em conta as suas experiências passadas, como o que ele quer receber, tendo em vista os seus projetos implícitos ou explícitos (p. 162).
Escritas de si, autobiografais (NACARATO;	Pedagogas em formação, disciplina *Fundamentos e*	1º escrita de si: escrita inicial, abordando relações com a matemática; 2º escrita de si: autobiografia;	Salientar o objetivo para além da realização de atividades de uma disciplina formal; Organização de um ambiente acolhedor, seguro para a produção autobiográfica;	[…] ao produzirem suas narrativas autobiográficas, as graduandas colocaram-se no movimento de olhar para si mesmas e buscar no passado – como lugar da

PASSEGGI, 2013)	*Metodologia do Ensino de Matemática*	3º escrita de si: registros reflexivos sobre as aprendizagens matemáticas decorrentes dos estudos e das atividades de sala de aula; 4º escrita de si: narrativas de aulas observadas durante o estágio supervisionado; 5º escrita de si: outros gêneros textuais de escolha pessoal Compuseram portfólio	Pautar a análise no que foi dito, de fato, e não no que se conhece sobre o sujeito (devido a relações professor-aluno, amizade, etc, fora do contexto de pesquisa)	memória -, aquilo que julgaram ter sido significativo de suas experiências (p. 297); - […] não há como ignorar que as práticas sociais que ocorrem na instituição escolar […] constituem identidades. Identidades que precisam ser (auto)interpretadas, narradas para o (auto)conhecimento, para a consciência de quem somos; do que nos levou a ser o que somos e de como nos projetamos para a nossa profissão futura. (p. 298).
Memoriais de formação e Mediações Didáticas (PASSEGGI, 2002)	13 professores do ensino fundamental em situação de formação em serviço	Memoriais de formação Mediações Didáticas	[…] desenvolver uma reflexão sobre si mesmo não é tarefa fácil, ainda menos quando se trata de socializar dilemas, partilhar conflitos e incertezas com seus pares e um professor formador, no caso das mediações didáticas, ou escrever sobre a vida profissional sob a pressão do contexto institucional. Ambas as tarefas exigem daquele que narra uma seleção rigorosa dos fatos e bons argumentos para justificar as dificuldades, escolhas, tomadas de posição, (in)decisões… (p. 4)	As transformações representacionais dos saberes práticos e identitários, identificadas nas vozes de nossos informantes, demonstram que as restrições normativas da instituição se podem, eventualmente, cercear enunciados, parecem não bloquear os efeitos benéficos da reflexão conduzida através da enunciação. Parece evidente que essa dimensão reflexiva permite, ao menos na situação de formação, o abandono de estereótipos recebidos e a reinvenção de novos papéis, evitando o enclausuramento em experiências passadas (p. 8).
Seminários e ‘rodas’ (PERES, 2008; 2010; 2011)	Pedagogas em formação	1) Apresentação da proposta 2) Momento de acordos 3) Fase da narrativa oralmente 4) Fase do compartilhamento dos escritos Escrita do portfólio	[…] a convivência em grupo nos apresenta diversos desafios, uma vez que temos que aprender a lidar com o outro, exigindo de nós um olhar mais maduro e sensível frente àquilo que nós espelhamos no outro. Por vezes miramos imagens boas de se olhar, em outras vezes nem tanto. Portanto, mais do que julgar aquilo que era dito por e entre elas, tiveram a oportunidade de se encontrarem singular e coletivamente, nas falas de cada uma. (p. 7).	[…] como futuras educadoras, poderão oportunizar aos alunos momentos para visibilizar e valorizar as várias experiências ao longo de suas vidas, com o objetivo de atribuir sentido ao que aprendem […] percebemos os relatos autobiográficos como sendo um fértil material para uma melhor compreensão sobre o modo como vamos construindo a nossa docência. (p. 12).

ANEXO 14 – ROTEIRO DE ANIMAÇÃO PARA O SEGUNDO ENCONTRO PRESENCIAL

Grupo 1

1. O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?
2. Como as experiências da minha vida contribuem para os SENTIDOS que dou àquilo que vivi?
3. Sentidos da música para o ritual religioso
4. Quais são os sentidos atribuídos à música pelo contexto universitário?
5. ~~A universidade tem contribuído para o seu crescimento como músico da igreja? Em que sentido?~~[47]
6. ~~Há relações entre o fazer musical da igreja e os momentos em que você faz música na universidade? Tanto em conjunto quanto sozinho~~
7. *[48] E vocês também se sentem à vontade, livres pra seguir o próprio caminho nesse momento na universidade? A graduação tem dado essa flexibilidade para que vocês construam o seu próprio caminho profissional?
8. Como é ser tímido em um curso de música?
9. O que você aprendeu através da música popular?
10. De que forma esses conhecimentos auxiliam na sua formação no curso?
11. ~~Alguma outro estilo musical ouvido durante a graduação os tocou? Por que? Seus gostos mudaram?~~
12. Há momentos em que minha história de vida e a formação que recebo na universidade se encontram?
13. ~~Tendo em vista que muitos de vocês aprenderam música olhando para músicos, trocando experiências com músicos, tocando, ou mesmo observando na igreja, de que maneira isso foi transposto para a graduação? É possível aprender assim, também, na UFRR?~~
14. ~~Muitos relatam dificuldades com teoria musical. Ouvindo as histórias dos outros e lembrando de sua própria história, reflita sobre o possível motivo para tais dificuldades~~

[47] As provocações riscadas não foram socializadas com os participantes da pesquisa por motivos diversos, entre eles, porque já havia sido respondida ou porque a conversa havia tomado outro rumo.
[48] Algumas provocações não planejadas (marcadas com o asterisco) foram inseridas no decorrer do encontro com os participantes.

15. ~~PARA xxxxx: de alguma maneira, a forma como você aprendeu música com o seu professor, as experiências que você teve com ele, estão presentes na sua formação hoje na UFRR? Explique.~~
16. ~~PARA xxxx: há algo na universidade que tem se apresentado para você como um desafio? Acha importante ter algo que te desafie, também, na graduação?~~
17. ~~PARA xxxx: pelo que percebi, sempre buscou aproveitar as experiências que lhes eram oferecidas. Você tem feito isso, também, na universidade? Como?~~
18. ~~PARA xxxx: tua relação com a história mudou na graduação?~~
19. ~~As experiências com a música obtidas na universidade até agora, permitem que vocês tenham as mesmas sensações, os mesmos sentidos produzidos do que as experiências com a música que tinham antes da universidade?~~
20. ~~AOS QUE COMPÕEM: continua compondo agora que está na graduação? Houve alguma mudança no conteúdo da composição?~~
21. ~~AOS QUE COMPÕEM: A experiência de compor influenciou em algum momento da graduação?~~

Grupo 2

1. Sentidos da música para o ritual religioso
2. Quais são os sentidos atribuídos à música pelo contexto universitário?
3. A universidade tem contribuído para o seu crescimento como músico da igreja? Em que sentido?
4. Há relações entre o fazer musical da igreja e os momentos em que você faz música na universidade? Tanto em conjunto quanto sozinho
5. De que maneira as relações que temos com os nossos professores produzem diferentes modos de se relacionar com uma disciplina?
6. As várias relações estabelecidas com os colegas têm alguma conexão com o seus desempenhos nas disciplinas? Com o aprendizado na universidade?
7. Alguma outro estilo musical ouvido durante a graduação os tocou? Por que? Seus gostos mudaram?
8. Há momentos em que minha história de vida e a formação que recebo na universidade se encontram?
9. As experiências com a música obtidas na universidade até agora, permitem que vocês tenham as mesmas sensações, os mesmos sentidos produzidos do que as experiências com a música que tinham antes da universidade?

10. Tendo em vista que muitos de vocês aprenderam música tocando ou cantando em conjunto é possível aprender assim, também, na UFRR?
11. Muitos relatam dificuldades com teoria musical. Ouvindo as histórias dos outros e lembrando de sua própria história, reflita sobre o possível motivo para tais dificuldades
12. De alguma maneira a experiência profissional que vocês trazem de diferentes momentos da vida, influenciam na maneira como vocês aprendem, como vocês estudam, como vocês se relacionam com os colegas na universidade?
13. Como é ficar tanto tempo sem estudar e voltar? O que mudou? O que permanece?

Grupo 3

1. O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?
2. Como as experiências da minha vida contribuem para os SENTIDOS que dou àquilo que vivi?
3. De que maneira as relações que temos com os nossos professores produzem diferentes modos de se relacionar com uma disciplina?
4. As várias relações estabelecidas com os colegas têm alguma conexão com o seus desempenhos nas disciplinas? Com o aprendizado na universidade?
5. Minhas experiências como professor, monitor, pedagogo, me acompanham na maneira como eu aprendo na universidade?
6. De que forma o entendimento de música que trago da minha história se reflete na minha formação?
7. O que você aprendeu através da música popular?
8. Que aprendizados foram significativos na experiência com fanfarras que a acompanham até hoje no curso? Por exemplo, na maneira como estudo? Nas escolhas que fiz durante o curso – oportunidades? No repertório?
9. Alguma outro estilo musical ouvido durante a graduação os tocou? Por que? Seus gostos mudaram?
10. ~~As experiências com a música obtidas na universidade até agora, permitem que vocês tenham as mesmas sensações, os mesmos sentidos produzidos do que as experiências com a música que tinham antes da universidade?~~
11. ~~Tendo em vista que alguns de vocês aprenderam música tocando ou cantando em conjunto é possível aprender assim, também, na UFRR?~~
12. ~~De alguma maneira a experiência profissional que vocês trazem de diferentes momentos da vida, influenciam na maneira como vocês aprendem,~~

~~como vocês estudam, como vocês se relacionam com os colegas na universidade?~~

13. ~~Há momentos em que minha história de vida e a formação que recebo na universidade se encontram?~~
14. O que a universidade significa para mim? Que sentimentos são despertados? Como me sinto? Que memórias se presentificam quando nela estou?

ANEXO 15 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES[49]

Pseudônimo	Ano nascimento	Local nascimento	Em Boa Vista	Ingresso UFRR	Trancamento	Outra graduação	Atuação profissional	Outras
Milton	1995	Recife/PE	3 anos	2018.2	-	Sim	Banda sinfônica do conservatório	Evangélico
Roger	1987	Manaus/AM	4 anos	2018.2	-	-	Analista Fiscal	Agnóstico
Juliana	1988	Belém/PA	24 anos	2018.2	-	-	Área Administrativa Municipal	Evangélica
Elena	2000	Boa Vista/RR	18 anos	2018.2	-	-	-	-
Lita	1997	Boa Vista/RR	21 anos	2018.2	-	-	-	Cristã Protestante
Dolores	1976	Boa Vista/RR	42 anos	2018.2	-	Comunicação Social hab. Publicidade e Propaganda	Servidora Pública	Cristã
Franciele	1989	Boa Vista/RR	29 anos	2015.2	5º semestre Problemas com professor, alunos, casa	-	-	Descendente de indígenas, cristã (batista)
Daiana	1960	Manaus/AM	36 anos	2016.2	-	Pedagogia	-	
Luciane	1966	Boa Vista/RR	52 anos	2016.2	-	Teologia	Funcionária Pública Federal	Evangélica
William	1994	Rorainópolis/RR	4 anos	2014.2	-	-	-	-
Carolina	1995	Boa Vista/RR	2 anos	2016.2	-	-	-	Evangélica
Sakai’ka	1965	Boa Vista/RR	37 anos	2015.2	-	-	-	Macuxi Católico
João	1989	Mauá/SP	2 anos	2016.2	-	Pedagogia	Pedagogo	-
Emília	1999	Boa Vista/RR	10 anos	2016.2	-	-	-	Católica Apostólica Romana

[49] Cor verde: grupo 1. Cor amarela: grupo 2. Cor rosa: grupo 3.