

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

Jéssica de Almeida

**QUANDO EM DOIS SOMOS MUITOS: HISTÓRIAS DE VIDA
DIALOGADAS E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Santa Maria, RS, Brasil
2016

Jéssica de Almeida

**QUANDO EM DOIS SOMOS MUITOS: HISTÓRIAS DE VIDA DIALOGADAS E A
ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Santa Maria, RS, Brasil
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

de Almeida, Jéssica
QUANDO EM DOIS SOMOS MUITOS: HISTÓRIAS DE VIDA
DIALOGADAS E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA / Jéssica de Almeida.- 2016.
97/98 p.; 30 cm

Orientadora: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO HETTWER
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2016

1. Educação Básica 2. Pesquisa-formação 3. História de
Vida I. DE MARQUES E LOURO HETTWER, ANA LÚCIA II. Título.

Jéssica de Almeida

**QUANDO EM DOIS SOMOS MUITOS: HISTÓRIAS DE VIDA DIALOGADAS E A
ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 29 de Julho de 2016:

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

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)

Jusamara Souza, Dra. (UFRGS)

Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, Dra. (IPA)

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

A Deus;

À minha família, especialmente à minha mãe, pela paciência, pelos conselhos e amor incondicional;

A minha orientadora, Ana Lúcia Louro, pelos ensinamentos e pela confiança. Por me deixar livre para escrever e pesquisar inquietações de minha prática docente, e por me encantar com seus estudos sobre pesquisa (auto)biográfica há sete anos;

Aos colegas Elis, Caetano, Nara e Milton, que aceitaram participar desta aventura comigo;

A todos os meus amigos, à minha amiga Ziliane, pelo companheirismo, pelas orientações, pelo carinho e amizade, e à Morgana, pelas conversas e risadas regadas a café;

Aos colegas do grupo NarraMus, especialmente Lucius e Diogo, pelas calorosas discussões e leituras;

Às colegas professoras e ex-professoras do Colégio Marista Santa Maria, pelo apoio e inspiração;

Aos meus alunos, pelas vivências e desafios diários que me fazem querer continuar esta pesquisa;

Às comadres de treinos, corridas e encontros, pelo equilíbrio e diversão;

Aos professores que me ensinaram a pesquisar, especialmente a Ana e Maria Del Carmem.

*O Passado é o Presente na Lembrança
Se recordo quem fui, outrem me vejo,
E o passado é o presente na lembrança.
Quem fui é alguém que amo
Porém somente em sonho.
E a saudade que me aflige a mente
Não é de mim nem do passado visto,
Senão de quem habito
Por trás dos olhos cegos.
Nada, senão o instante, me conhece.
Minha mesma lembrança é nada, e sinto
Que quem sou e quem fui
São sonhos diferentes.*

(Ricardo Reis)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

QUANDO EM DOIS SOMOS MUITOS: HISTÓRIAS DE VIDA DIALOGADAS E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTORA: Jéssica de Almeida
ORIENTADORA: Ana Lucia de Marques e Louro-Hettwer
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de Julho de 2016

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender como a formação musical de um professor de música incide em suas práticas docentes na educação básica. Tal pesquisa foi delineada a partir de dois objetivos específicos: a) Identificar experiências formativas com a música e com a docência nas histórias de vida dos professores de música (egressos do curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM) participantes da pesquisa; e b) Promover diálogos entre as formações e as atuações de professores de música na educação básica. Os dados foram produzidos nas narrativas orais de histórias de vida de professores (ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2008; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA, 2001; 2016; PERES, 2012; SOUZA, 2006), traçando caminhos entre memórias musicais, e entre a relação dos participantes com a música e o ensino da música. Por meio de uma abordagem (auto)biográfica, foram pontuados os conhecimentos resultantes de suas experiências enquanto alunos de instrumentos e música, promovendo diálogos entre estas memórias e as formações e atuações docentes. Em decorrência desta inserção dos participantes na compreensão de suas próprias formações, o desenvolvimento da investigação foi caracterizado enquanto pesquisa-formação (JOSSO, 2010), desencadeando processos de conscientização do professor sobre as experiências formativas vivenciadas. Nos diálogos entre os participantes, foram revelados conhecimentos na formação e identificadas periodizações e momentos cruciais (JOSSO 2004; 2010) em temáticas como: herança pedagógica (OLIVEIRA; PERES, 2011; ARROYO, 2012), reflexos de professores em suas práticas (ARROYO, 2013); aula a partir do aluno e experiências com o ensino da música (SOUZA, 2008; SUBTIL, 2007; 2005; LOURO, 2008; DEWEY, 2011; PEREIRA, 2014,) discutindo as relações das crianças com a música (RAMOS, 2002; PONSO, 2011; PEDRINI 2013; WERLE, 2015); discussões sobre a universidade e relações com a prática (MATEIRO, 2009; 2003; PENNA, 2010). A análise horizontal/comparativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) resultou em dois diálogos transversais: 1. O tempo na autoformação (NÓVOA, 2009; JOSSO, 2010; 2006; 2004); e 2. Perfil do professor de música: um projeto em construção (JOSSO, 2007; 2004). Espero, com esta pesquisa, ampliar a concepção sobre a formação do professor de música atuante na educação básica, integrando experiências de vida, relacionadas ao ensino e à música, às suas docências.

Palavras-chave: Educação Básica. Pesquisa-formação. História de Vida.

ABSTRACT

Master Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

WHEN TWO ARE MANY: DIALOGUED LIFE STORIES AND THE MUSIC TEACHER IN BASIC EDUCATION

AUTHOR: JÉSSICA DE ALMEIDA
ADVISOR: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO HETTWER
Date and Place of the Defense: Santa Maria, July 29th 2016

This dissertation is the result of a masters research that aimed to understand how the musical formation of a music teacher focuses on teaching practices in basic education. This research was designed from two specific objectives: a) Identify formative experiences with music and teaching in the life stories of music teachers research participants (graduates of the Music course - Full Degree UFSM); and b) promote dialogue between formation and practice of music teachers in basic education. Data were stated on the oral narratives of life stories of teachers (ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2008; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA, 2001, 20016; PERES, 2012; SOUZA, 2006) transiting between musical memories, and between the participants ' relationship with the music and with the teaching of music. Starting from an autobiographical approach, were punctuated the knowledge resulting from the experiences of students and music instruments promoting dialogues between these memories and the formations and acting teachers. With this integration of participants in understanding their own formations, the development of research was characterized as research-training (JOSSO, 2010), triggering processes of teacher's awareness about the formative experiences that they experienced. In the dialogues between participants, were revealed in the formation and knowledge identified periodizations and crucial moments (JOSSO 2004; 2010) in: pedagogical heritage themes (OLIVEIRA; PERES, 2011; ARROYO, 2012, reflections of teachers in their practices (ARROYO, 2013); lesson from the student and experiences with the music education (SOUZA, 2008; SUBTIL, 2007 and 2005; LOURO, 2008; DEWEY, 2011; PEREIRA, 2014) discussing the children's relationships with music (RAMOS, 2002; PONSO, 2011; PEDRINI 2013; WERLE, 2015); discussions about the University and relations with practice (MATEIRO, 2009 and 2003; PENNA, 2010). Horizontal/comparative analysis (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) resulted in two transversal dialogues: 1. The time in independent learning (NÓVOA, 2009; JOSSO, 2010; 2006 and 2004); 2. Profile of professor of music: a project under construction (JOSSO, 2004 and 2007). I hope, with this research, expand the design on the formation of music teacher in basic education, including life experiences related to teaching and music to their teachings.

Keywords: Basic Education. Research-training. Life story.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

1 PENSANDO MINHA FORMAÇÃO: QUANDO EM TUDO QUANTO OLHEI FIQUEI EM PARTE	11
1.1 MEMÓRIAS DE ESCOLA E PROFESSORES.....	11
1.2 AS AULAS DE MÚSICA.....	13
1.3 DE MEMÓRIAS AO PROBLEMA DE PESQUISA	15

CAPÍTULO 2

2 VIVENDO E APRENDENDO: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS DOCENTES	18
2.1 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA	18
2.2 PESQUISA-FORMAÇÃO	23
2.3 NARRATIVAS E MEMÓRIAS	28

CAPÍTULO 3

3 HISTÓRIAS DE VIDA EM AÇÃO: DE MINHA HISTÓRIA ÀS HISTÓRIAS DOS OUTROS	31
3.1 CONTATO INICIAL.....	31
3.2 OS PROFESSORES PARTICIPANTES	32
3.3 CONHECENDO OS PROFESSORES: DELINEANDO CONVERSAS	33

CAPÍTULO 4

4 CONVERSAS EM UMA RODA DE CHIMARRÃO: O ENCONTRO CONSIGO E COM O OUTRO	38
4.1 “NUM DIÁLOGO NUNCA ESGOTA, TÁ SEMPRE VINDO COISAS A MAIS [...]”: QUANDO NO OUTRO ENCONTRO ESPAÇO PARA ME CONTAR	38
4.1.1 “[...] acredito que estimule a fala, esse diálogo. Eu não teria falado um monte de coisas se eu tivesse sozinha”: quando as narrativas se completam...40	
4.1.2 “Se eu colocar nós dois um do lado do outro e pedir pra fazer a lista do que trabalha, com o quê trabalha ou onde [...] acredito que vai sair completamente contrária”: aproximando contextos através do diálogo.....	41
4.2 LEITURA INICIAL DAS NARRATIVAS	42

CAPÍTULO 5

5 DIALOGANDO COM AS CONVERSAS ENTRE OS PARTICIPANTES	46
5.1 QUANDO A HERANÇA PEDAGÓGICA ENCONTRA A DOCÊNCIA	49
5.2 DOS PROFESSORES QUE TIVERAM AOS PROFISSIONAIS QUE SÃO	53

5.3 DO ENCONTRO CONSIGO AO ENCONTRO COM O EDUCANDO	57
5.4 DAS RELAÇÕES COM A MÚSICA ÀS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DA MÚSICA	63
5.5 DA PRÁTICA À UNIVERSIDADE; DA UNIVERSIDADE À PRÁTICA.....	65
CAPÍTULO 6	
6 CRUZAMENTOS: QUANDO EM DOIS SOMOS MUITOS	71
6.1 O TEMPO NA AUTOFORMAÇÃO	72
6.1.1 Da experiência vivida à experiência viva: o vivido articulado à prática em diálogo com os contextos educativos	73
6.1.2 Do encontro consigo e com o outro: delineamento da visão sobre si e sobre a docência a partir das interações no contexto escolar	75
6.2 PERFIL DO PROFESSOR DE MÚSICA: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO	77
6.2.1 O reflexo de mim no outro: concepções sobre o trabalho docente	77
6.2.2 Quando a docência encontra a vida: o processo de formação a partir das histórias de vida	78
CONSIDERAÇÕES.....	82
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES	95
APÊNDICE A: APRESENTAÇÃO – EMAIL 1	96
APÊNDICE B: CARTA DE CESSÃO.....	97
APÊNDICE C: TÓPICOS PRA CONVERSA	98

CAPÍTULO 1

1 PENSANDO MINHA FORMAÇÃO: QUANDO EM TUDO QUANTO OLHEI FIQUEI EM PARTE

*Em tudo quanto olhei fiquei em parte.
Com tudo quanto vi, se passa, passo,
Nem distingue a memória
Do que vi do que fui.*
(Odes, de Ricardo Reis - heterônimo de Fernando Pessoa)

1.1 MEMÓRIAS DE ESCOLA E PROFESSORES

Eu brincava de escola. Com os alunos coloridos, esparramados pelo chão do quarto, ensaiava meus primeiros passos profissionais. Hoje, me encontro professora de Música na educação básica, me descobri regente de coral e me revelei professora de canto, violão e guitarra elétrica. Quando penso em minha formação, muitos caminhos se encontram, e é por eles que trilho, também, passos investigativos. Algumas memórias tomaram outras proporções e me transformaram na medida em que eu aprofundava os estudos (auto)biográficos. Logo percebi que nada se desenrola por acaso, se refletido e discutido. Embora os próximos diálogos narrativos aconteçam entre a professora-pesquisadora que me tornei e a aspirante a musicista que brincava de dar aulas para bonecas, outras personagens serão reveladas. Entre elas, as que mais marcaram: meus professores.

Então, podemos pensar que somos um pouco daqueles mestres que fizeram transbordar o rio do nosso ir sendo até aqui, com nuances diferentes. Podemos pensar que tais diferenças singulares, nos nossos saberes e fazeres, fazem parte do próprio movimento da construção do conhecimento. Assim, portanto, muitas das professoras que tivemos podem ser motores dos nossos fazeres atuais. Elas e eles, por vezes, bailam nos nossos imaginários como força daquilo que nos leva ao desejo de banharmo-nos outra vez naquele rio [metáfora empregada pelo filósofo Heráclito, tomada pela autora para construir o conceito de imaginários moventes] (PERES, 2011, p.2).

Bailando em meu imaginário, essas criaturas projetaram ideais, posturas de ensino, posicionamentos quanto aos problemas enfrentados na rede pública de ensino, onde adquiri toda minha formação escolar e acadêmica. Aqui, converso com dois professores do ensino médio, não que antes não houvesse grandes mestres. Mas nas cenas revisitadas pela memória com estes dois profissionais eu *olhei...* e *fiquei em parte* pela primeira vez, já que, mais tarde, em meu percurso acadêmico,

encontrei professores que também inspiraram meus passos docentes. O professor de história do ensino médio incentivava discussões em suas aulas e as aprofundava com novos conhecimentos. Questionou, destruiu bases ideológicas, comigo enfrentou o medo que tinha de fazer o que mais gostava: viver na e para a música. De tantas maneiras diferentes me marcou. Além de ter sido figura decisiva em minha escolha de cursar música, e não história ou física - meus planos iniciais, - sua postura em sala de aula é presença viva em minha docência. Dos esquemas rabiscados no quadro às gincanas avaliativas, da tranquilidade em deixar-nos conversar e discutir em sala de aula à seriedade, o amor à profissão.

Lado a lado, sempre que necessário, sou minha professora de física – também do ensino médio – simplificando a complexidade dos conceitos ao mesmo tempo em que aprofundo cada um deles, tornando os conteúdos úteis para a vida. Algumas vezes, ao atravessar a rua, lembro-me dela, afinal “sem o raciocínio matemático não conseguiríamos pensar o tempo necessário para atravessar a rua”, dizia. Arroyo (2013) aproxima essas relações e interpretações do passado a um processo que resulta em um verdadeiro “Ofício de Mestre”:

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. (ARROYO, 2013, p. 18).

Herdamos reflexivamente e, por vezes, repetimos fazeres desses nossos mestres que, em tantos saberes-fazeres, ficaram. Curiosamente, a disciplina que menos marcou foi Educação Artística. Questionando-me sobre os motivos que me levaram ao descaso com as aulas, revivo novas memórias: aulas pouco organizadas, infindáveis desenhos abstratos (nunca pintura, porque “dava sujeira”), pesquisas pouco aprofundadas sobre artistas e, o mais marcante: professores não especializados. Nós, alunos, sabíamos que os professores que ministravam Educação Artística, no contexto de minha escola, precisavam preencher a carga horária. Faltava interesse, o brilho no olho. A professora de Português, que também ministrava Educação Artística, cativava-me com suas aulas sobre Semântica, mas perdia-me no estudo das Cores Primárias.

Talvez, por esse motivo, a Arte tenha demorado a se tornar uma possibilidade de atuação profissional em minhas escolhas. Por outro lado, com a ajuda do professor de história, descobri que somente expressando-me artisticamente sentia-me livre, liberdade essa que me tem acompanhado todos os dias em minha atuação docente, na necessidade de criar e inovar constantemente.

1.2 AS AULAS DE MÚSICA

Voltando aos professores fascinantes que tive, muitos desses profissionais marcaram minha trajetória, dentro e fora da escola. As atividades, as atitudes, as reações que tinham perante os problemas enfrentados na escola, a preocupação com a qualidade de ensino, a constante busca pelo melhor, a procura por atualização e crescimento profissional (este professor, hoje, possui doutorado e atua em um Instituto Federal), aproximando os mais diversos conteúdos do currículo ao cotidiano da comunidade. Essa é a memória mais viva em mim, e eu a alimento todos os dias, quando passo a compreender professores sob novos olhares.

Tamanha foi a admiração por alguns deles que, quando escolhi trabalhar com o que amo, a música, não tive dúvidas de que a docência seria um belo caminho para colocar em prática todas minhas necessidades criativas. Porém, atuando em aulas de Música na educação básica, e sem ter lembranças de aulas de Educação Artística ministradas por um licenciado em artes, valho-me, também, das experiências enquanto aluna de guitarra elétrica para a construção das aulas e para as escolhas metodológicas.

Por estarem inseridas em um contexto de ensino individual de instrumento, essas aulas sempre partiram de minhas vivências e preferências musicais ao lado das sugestões e desafios propostos pelo professor. Algumas delas acabavam sendo improvisadas, seja porque o professor havia esquecido o material, seja porque eu não havia estudado ou, ainda, porque estávamos entusiasmados com uma nova ideia, geralmente motivada por um show ou DVD de um show que um dos dois havia assistido, por minha inserção em bandas, recitais no colégio ou para ver se eu conseguiria tocar em um novo nível de dificuldade.

Tenho gravada na lembrança uma figura docente apaixonada pela música, mais do que pela docência, porém esse amor pela música fazia com que suas aulas adquirissem um nível de excelência no qual me inspiro para a elaboração de minhas aulas. Essas inspirações também são constituídas por aulas improvisadas, pelos constantes desafios que proponho aos meus alunos, pela escolha de uma posição perante um repertório – que, embora respeitando gostos diferentes, ainda a defendo – e a sinceridade... não me contentar com um resultado menor do que sei que meus alunos são capazes de alcançar.

Assim, vejo a presença de figuras docentes, em diferentes memórias, como inspiração e constituição do que sou hoje, como um dispositivo para a elaboração de minha pesquisa e constante revisitação, onde as reflexões iniciais serão potencializadas pelos cruzamentos das narrativas dos professores participantes desta investigação. Novas gerações de professores com diferentes formações poderão encontrar-se e, juntas, recriar a concepção de aprendizagem, pela experiência que cada um tem.

São recordações presentes no meu saber-fazer docente, as quais estão em constante mutação. Assim, as reconheço como parte de meu imaginário movente que, para Peres (2011), são suportes humanos e tecnológicos que nos precederam e que trazem consigo a pluralidade e a mudança constante na trajetória das pessoas. Nesse sentido, muito carrego dos professores que tive. São “as imagens de nossos professores e das professoras que, em algum momento, demarcaram um território nessa região complexa onde habita o imaginário humano” (PERES, 2011, p.4), incorporando aprendizagens à nossa prática.

Seja em desencontro ou concomitante ao ensino formal que tive na universidade, faço escolhas baseadas em minhas experiências de aluna: aulas improvisadas (que podem, inclusive, não ter relação com a música), repertório móvel, flexibilidade dos conteúdos, atitudes frente à falta de disciplina de alunos, constantes desafios, novas técnicas de avaliação. Hoje, recordando as aulas que tive, chego à conclusão de que não há nada de novidade, eu é que não sabia que as gincanas e os tribunais do professor de história eram instrumentos de avaliação. Daí o “passado artesanal” questionado e discutido por Arroyo (2013):

[...] há constantes no fazer educativo que não foram superadas, mas antes incorporadas, mantidas pela moderna concepção da prática educativa. E mais, o pensar e fazer educativos modernos têm como referência qualidades que vêm de longe e perduram no trato da educação e socialização de novas gerações [...] O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. (ARROYO, 2013, p. 18).

1.3 DE MEMÓRIAS AO PROBLEMA DE PESQUISA

Muitas de minhas escolhas hoje são inspiradas nas aulas de guitarra, minha principal vivência com aulas de música, que duraram mais de cinco anos ininterruptos. Juntamente aos aprendizados que tive na universidade, as vivências e inspirações que essas três figuras docentes proporcionaram-me são incorporadas ao meu próprio fazer docente, seja nas escolhas didáticas ou na relação que construo com meus alunos, por exemplo. Reconheço-me em suas personalidades; por vezes me vejo refletida em imagens delineadas pelas lembranças construídas nas experiências com os três professores.

Porém, alguns questionamentos tomaram novas proporções quando passei a me reconhecer como parte de um grupo de professores de Música, o qual, possivelmente, não teve aulas de artes que proporcionassem a exploração e o aprendizado dos conteúdos de música na educação básica. Como nós, professores de música, aprendemos música? O que a música representou ao longo de nossas vidas? Que vivências se transformaram em conhecimentos que, hoje, são mobilizados na educação básica?

A Lei 11.769/2008 trouxe mudanças importantes para o cenário da educação musical, restituindo os conteúdos de música ao currículo de artes. Enquanto professora de música na educação básica, pude presenciar e participar das mudanças ocorridas dentro da escola, reflexos da lei. Mesmo naquelas escolas onde a música não deixou de estar presente com o passar dos anos, a aprovação da lei movimentou algumas de suas práticas. Na escola em que atualmente exerço minha profissão (uma instituição privada), para citar um exemplo, o ensino de música sempre esteve presente. Com a aprovação da lei, porém, a escola buscou profissionais licenciados em Música, incluiu conteúdos musicais nas novas diretrizes

e no currículo da rede, bem como investiu em materiais e espaço físico para a operacionalização do ensino de música.

Dentre os docentes que ministram as aulas de artes nas escolas, estão os licenciados em música, com suas identidades e experiências, incluindo o fato de serem instrumentistas e/ou cantores. E meu perfil profissional não é diferente, pois sou educadora musical e também sou guitarrista e cantora. Essas características, e tantas outras, me definem como professora. Outros professores terão preferências distintas e outras experiências como alunos e de instrumento. Diferente da maioria das disciplinas do currículo, a música não esteve presente em todas as escolas e, muitos dos professores, recorrendo às suas experiências enquanto alunos, lembram-se de distintas vivências com a música e com o aprendizado musical. E é refletindo sobre essa particularidade na formação de docentes de música atuantes na educação básica que desenvolvo esta dissertação.

Para responder tais questionamentos, desenvolvo esta pesquisa de mestrado que tem como objetivo geral compreender como diferentes experiências e relações com a música incidem na prática profissional de professores de música na educação básica. O estudo está amparado em dois objetivos específicos: a) Identificar experiências formativas com a música e com a docência nas histórias de vida dos professores de música (egressos do curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM) participantes da pesquisa; e b) Promover diálogos entre as formações e as atuações de professores de música na educação básica.

Nos próximos capítulos, desenvolverei detalhadamente o trilhar entre as histórias de vida dos professores participantes de minha pesquisa: do aprofundamento nos estudos (auto)biográficos ao delineamento de uma metodologia com uma atmosfera dialógica inovadora. Do encontro com os professores à leitura e estudo de suas narrativas cruzadas.

CAPÍTULO 2

2 VIVENDO E APRENDENDO: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS DOCENTES

*E o que foi feito é preciso conhecer
Para melhor prosseguir
Falo assim sem tristeza
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
(O que foi feito devera – Milton Nascimento)*

2.1 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

O sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência, mesmo se o material sobre o qual trabalha impõe exigências conhecidas ou inesperadas (JOSSO, 2010, p.195).

Trilhar caminhos entre as trajetórias de vidas de professores demanda uma escolha metodológica que possibilite a fruição e compreensão das narrativas docentes, auxiliando na progressão destas, rumo à tomada de consciência do que foi formador em suas experiências e dos aprendizados configurados que os constituem como profissionais que são. Como canta Milton Nascimento, *o que foi feito é preciso conhecer [...] é cobrando o que fomos que nós iremos crescer.*

Nesse contexto, a abordagem (auto)biográfica atende aos objetivos desta pesquisa, desencadeando os processos de aprendizagens, incorporados à postura pedagógica de cada docente, e o conhecimento de si nesse trilhar, já que “[...] é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais” (ABRAHÃO, 2004, p. 202).

Para tanto, fazem-se necessários mecanismos que potencializem esse movimento. A abordagem, com esse intento, valoriza as qualidades particulares dos sujeitos da pesquisa, inclusive do pesquisador, colocando cada participante em um papel, ao mesmo tempo, de espectador e intérprete de suas memórias. Com essas intenções, o trabalho (auto)biográfico foi estruturado, neste estudo, em vários momentos, fazendo uso de diferentes ferramentas metodológicas para atender aos objetivos da pesquisa.

A primeira grande etapa foi constituída pelas tarefas de fala e escuta das narrativas. Tratando-se de professores de música, esse momento é naturalmente

especial, já que escutamos com a atenção de quem quer entender a construção das melodias, o tecer das harmonias e a organização dos elementos musicais. É desta “escuta ativa” musical que a fase se aproximou, visto que nela cada docente construiu sua narrativa para si e a contou para outro professor, em uma roda de conversa.

O segundo grande momento foi o de interpretação e análise dos dados. Para isso, é pertinente, neste capítulo, a reflexão e compreensão de alguns conceitos para o desenvolvimento desta pesquisa em perspectiva (auto)biográfica, com professores de música. O primeiro deles é o de “História Oral”, relevante na medida em que compreende o ato de se contar em um processo de autoconhecimento e revelação. Tal abordagem metodológica oferece desafios interpretativos aos pesquisadores e, concomitantemente, convida os narradores para refletirem e (re)significarem suas memórias dentro de seus contextos atuais:

A História Oral é inevitavelmente subjetiva: sua subjetividade é, ao mesmo tempo, inevitável e crucial para uma compreensão dos significados que damos para nosso passado e presente. Revelar os significados da experiência vivida é a grande tarefa da pesquisa qualitativa [...] (YOW, 2005, p. 23, tradução nossa¹).

Através das narrativas pessoais e da escuta das memórias de outro docente, cada participante pode chegar à compreensão do que hoje é profissionalmente, pois (re)construirá vivências passadas que poderão auxiliá-lo nesse processo. Dentro do contexto, as histórias de vida construídas por cada sujeito colocarão em evidência suas visões de mundo, sobre si e sobre os outros (JOSSO, 2006). Por isso, a escrita das narrativas é concebida, nesta pesquisa, na perspectiva da “História de Vida”, compreendida 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 e coletiva (SOUZA, 2006, p.139).

Na profissão docente, essa prática ganha espaço pelo potencial transformador que carrega. Por isso, é uma abordagem crescente nas pesquisas

¹ No original: Oral history is inevitably subjective: its subjectivity is at once inescapable and crucial to an understanding of the meanings we give our past and present. To reveal the meanings of lived experience is the great task of qualitative research [...].

sobre professores: suas vidas e constituições, processos formativos, memórias e imaginários, a profissão docente. Através da perspectiva do docente sobre sua própria formação, serão evidenciadas possíveis mudanças em nível pessoal e profissional. Uma dessas será a conscientização do professor sobre sua formação e atuação. Tratando-se de egressos de um curso de licenciatura plena, poderá surgir a necessidade de inserção de novas metodologias nos cursos superiores, que valorizem os conhecimentos que o professor em formação traz consigo ao longo da vida, ou na própria escola, em seu duplo papel formador, não apenas nas ciências e artes que ensina, mas também nas experiências proporcionadas enquanto espaço social, de convivência e interação.

Em seu livro “Vidas de professores”, Nóvoa (1992) organiza uma série de estudos sobre a vida e profissão docente, passando por construções metodológicas, constituição e identidade docente, vidas de professores e suas memórias, estudos esses originados de abordagens (auto)biográficas. Esse tipo de pesquisa atende a uma demanda investigativa oposta àquela que se estabeleceu no percurso da investigação que, segundo o referido autor, baseada no estudo sobre o ensino, reduziu a docência em emaranhados técnicos, levando à desprofissionalização do professor: capacitou-se a técnica, esqueceu-se das pessoas que as operacionalizavam.

Foi no final do século XX que os docentes e suas vidas passaram a ser foco de investigações científicas, tornando-se sujeitos dos estudos sobre a educação e seus processos. É nesse contexto que surgem as abordagens (auto)biográficas, em que as histórias de vida têm tido um papel especial na profusão de diferentes conceitos e metodologias.

Assim, é na discussão e construção deste conhecimento metodológico que Abrahão (2004) organiza o livro “A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria”, constituído de reflexões sobre pesquisa (auto)biográfica. As histórias de vida na investigação (auto)biográfica são tratadas pela autora como “[...] histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social” (ABRAHÃO, 2004, p.205). A pesquisadora faz uso de histórias de vida para descrever e representar discursos, provocando reflexões e desencadeando mudanças nos envolvidos no processo:

sujeito e pesquisador. Apoiada em Nóvoa, Abrahão (2004) considera o uso de histórias de vida importante para os estudos sobre os professores. A estudiosa tem feito uso de tal aporte metodológico em uma vasta produção, que conta com artigos científicos e livros sobre formação e trajetória docente.

Na mesma linha de estudos sobre formação e trajetória docente, Oliveira (2001) considera a História de Vida um dispositivo transformador e revelador de processos de formação. Assim, a construção das narrativas nas histórias de vida de professores, sujeitos das investigações da autora, evoca recordações-referências, desvelando o que foi aprendido com a própria vida e as relações dos professores com suas formações e atuações profissionais.

Peres (2012) concebe a ideia de atribuição de sentido pelas histórias de vida em formação. Próxima de Oliveira, a autora vislumbra essa possibilidade através da reflexão sobre o vivido, considerando-as como um projeto (auto)formativo, em que as narrativas constituem o pensar sobre os atos, o colocar em questão e a oportunidade de mudança por meio de tal percepção.

Sobre o potencial formativo das histórias de vida, Josso (2008) considera a narrativa da História de Vida atrelada à existencialidade do conhecimento de si na busca da reflexão de seu autor e da “[...] tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação” (JOSSO, 2008, p.11). Com esse intuito, relatam-se, nessa história, as experiências de aprendizagem “[...] mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações” (JOSSO, 2008, p.11).

Na música, especialmente na educação musical, as pesquisas, ainda que recentes, mostram avanços na compreensão dos elementos formativos das experiências do professor de música, por meio do uso de histórias de vida. Nesse contexto, destaco a dissertação de mestrado de Lima (2014), que analisa a História de Vida da professora Ingeburg Hasenack, tratando sobre suas memórias e os objetos biográficos presentes em suas narrativas. Através de uma metodologia amparada na abordagem (auto)biográfica e tendo a História de Vida como método de investigação, Lima (2014) reconstrói, com a professora, sua trajetória docente marcada pelo amor à profissão.

Próxima ao meu tema, a tese de doutorado de Abreu (2011) estuda como professores licenciados em outras áreas do conhecimento tornam-se professores de música na educação básica. Além de fundamentar a investigação em conceitos de profissionalização docente, a autora utiliza a abordagem biográfica, sobretudo as narrativas, para tecer o caminho profissional desses professores, com suas singularidades e relações com os contextos em que atuam.

Destaco ainda outros autores que se debruçaram sobre a abordagem (auto)biográfica nos mais diferentes temas: a tese de doutorado de Torres (2003) e o estudo da constituição de identidades musicais das alunas de um curso de Graduação em Pedagogia, através do uso de narrativas (orais e escritas); e Louro e as investigações do Grupo de Pesquisas NarraMus (Autonarrativas de práticas musicais) – do qual faço parte –, entrelaçando temas como cultura gospel, formação docente, corporeidade e saúde do músico, por meio de abordagens (auto)biográficas.

Entre as pesquisas do Grupo NarraMus, Teixeira e Louro (2014) fizeram uso das narrativas de acadêmicos de um curso de Dança de uma universidade do Sul do Brasil acerca de momentos importantes que envolveram música em suas vidas. Rapôso (2014) estudou, em sua dissertação, as maneiras de constituir a docência de professores de música, através de diários de aula escritos pelos colaboradores. Nesses escritos, os docentes narraram suas performances em sala de aula. Além da aproximação metodológica, assemelha-se à minha pesquisa por estudar processos de ensino e aprendizagem presentes nos registros dos participantes.

Louro (2013) desenvolveu uma pesquisa a respeito de sua busca por metodologias de ensino e pesquisa focadas na “experiência de si”. Almeida, Teixeira e Louro (2014) – em seu artigo resultado do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora –, utilizaram narrativas selecionadas de um dos docentes colaboradores da investigação para abordarem discussões pertinentes sobre as mídias na infância. Weiss e Louro (2011), em direção semelhante, versaram sobre um projeto de pesquisa focado nas narrativas relativas à formação e atuação de professores de acordeom.

O fato de a escolha por metodologias (auto)biográficas estar crescendo em diferentes áreas do conhecimento e de pesquisa mostra que as atividades que as

constituem permitem uma nova reflexão entre o singular-plural, o particular-social, principalmente no que se refere à profissão docente. E é nessa relação que a pesquisa-formação se insere:

É pois por meio desta procura da compreensão de si e das dinâmicas vitais que os conhecimentos e as ideias postas em jogo na interpretação permitem reenviar para a construção biográfica. E é na alteridade do trabalho em grupo que este 'círculo hermenêutico' se pode abrir e transformar-se em espiral, graças à irrupção e à interpelação dos referenciais do outro, novos para si. (JOSSO, 2004, p.183).

2.2 PESQUISA-FORMAÇÃO

A pesquisa-formação está situada em uma metodologia de inserção dos pesquisadores em uma ação de mudança, individual ou coletiva, a partir de diferentes atividades, sejam elas baseadas em campos de operação, nos objetivos de transformação ou na disciplina de pertença dos pesquisadores (JOSSO, 2010). Esse tipo de pesquisa contempla uma possível mudança de postura, ação e/ou visão sobre si, sobre o outro e sobre a profissão e todos os contextos envolvidos. Assim, desencadeia um processo de conscientização do professor, tanto acerca de sua trajetória de vida, quanto do que foi formador em suas experiências.

Segundo Josso (2010), a pesquisa-formação possui parentesco com a pesquisa-ação, a partir de três objetivos comuns: o valor de uso do saber construído, a implicação dos parceiros e a produção do saber. Em todas essas finalidades, o "Eu" como centro e referência é disseminado na pluralidade de diálogos possíveis com o meio e com os outros. Ainda assim,

a Pesquisa-ação e a Pesquisa-formação não são, portanto, nesse sentido, nem mais nem menos legítimas que qualquer outra forma de elaboração de conhecimento, visto que elas põem em evidência um nós, um espaço-tempo escolhido entre os possíveis. (JOSSO, 2010, p.107).

Pensando em professores de música e na infinidade de experiências que cada um vivenciou, sejam elas com a música, com a educação ou com a educação musical, essa pluralidade é potencializada. A mudança que se busca alcançar com a Pesquisa-formação é a conscientização "[...] de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e das valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus" (JOSSO, 2010, p. 125). Por isso a escolha por esse tipo de pesquisa: através dela, os professores de música poderão

responder algumas questões quanto a posturas pedagógicas, escolhas metodológicas e percepção de escola, as quais poderão ser esclarecidas com a inserção dos participantes da pesquisa, no decorrer das fases, com suas memórias.

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. Assim, os sujeitos das pesquisas compreendem-se em suas transformações, refletindo sobre aprendizagens, objetivações e valorizações das experiências vivenciadas. Particularmente, no caso dos professores de música, poderão ser memórias nascidas ainda na infância, no aprender uma música nova, nas comemorações familiares regadas a cantos, nos jogos de mãos realizados na escola e, também, no primeiro contato com o instrumento musical escolhido (sem que soubessem) para sua vida profissional.

Essas e outras memórias são evocadas tendo como eixo norteador as atividades que exercem enquanto professores de música e os contextos nos quais estão inseridos. A partir disso, suas narrativas foram construídas e compartilhadas com os outros participantes da pesquisa. Esses dois momentos, apesar de distintos, serão aqui discutidos simultaneamente, visto que os docentes foram expostos a uma prática investigativa constituída de diversas atividades baseadas em reflexões íntimas e arguições com os demais envolvidos no processo de pesquisa.

Na busca por compreender que ferramentas metodológicas estão sendo utilizadas pelos investigadores que se aventuraram pelos caminhos da pesquisa-formação para estudar trajetórias docentes na educação básica nos últimos seis anos, efetuei pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos termos “pesquisa-formação; professor”; “pesquisa-formação; docente” e “pesquisa-formação; docência”. Encontrei três dissertações e cinco teses, buscando analisar de que maneiras a pesquisa-formação se desenvolve e se materializa em pesquisas.

Remião (2015), através de sua tese de doutorado, buscou compreender como os sujeitos – professores e gestores dos anos iniciais - se encontram com a formação ocorrida nos convênios para realização do Projeto Civitas, bem como objetivou evidenciar os sentidos produzidos por esses sujeitos em interação sobre

sua própria formação. Para o desenvolvimento da investigação, na perspectiva da pesquisa-formação, a autora elaborou o Plano dos Encontros, o Plano da Escrita e os Diários de Campo. A autora encontrou nas narrativas um espectro de ideias-força que, quando dialogadas, foram configuradas em uma rede de ideias que visibilizaram um mapa para a formação continuada.

A tese de Veloso (2014) procurou compreender como ocorre o processo de criação do professor da educação básica a partir da cibercultura. O estudo foi conduzido através da pesquisa-formação e analisou as narrativas das participantes (a autora chama de praticantes) e os documentos de processo. Os dados foram produzidos tanto em Encontros de Formação com as professoras como a partir dos Diários de Pesquisa elaborados pela autora. Os resultados apontam que diferentes elementos constituem a rede da criação do professor “[...] e que a ação docente autônoma e intencionada é fundante para sua autoria”. (VELOSO, 2014, p. 6).

Ribieiro (2013) objetivou, em sua tese caracterizada como pesquisa-formação, “[...] analisar o processo de Mídia-Educação na Educação Básica a partir da Educação Física na escola” (RIBIEIRO, 2013, p. 28). Os procedimentos metodológicos utilizados foram a Observação Participante, Diário de Campo e entrevistas semiestruturadas. O autor observou que a discussão Mídia-Educação está ainda distante e dispersa em poucas experiências. Para ele, a formação continuada tem importante papel na diminuição da distância entre a apropriação, análise crítica, produção da mídia e o ambiente escolar. Os professores encontram-se “acanhados” para trabalhar com as TIC e o autor atribui este fato a uma questão cultural.

Paris (2012) desenvolveu sua tese descrevendo e analisando um processo formativo de professores de Matemática, a partir da metodologia da pesquisa-formação. A pesquisa teve origem na formação continuada desenvolvida em ateliês formativos e utilizou narrativas de (auto)formação escritas pelos participantes. Partindo do objetivo de descrever e analisar um processo formativo de professores de Matemática a partir da metodologia descrita, a autora apontou algumas necessidades. Entre essas está a de desenvolver atividades de ensino que visem superar as dificuldades conceituais dos professores de Matemática, suas reflexões sobre si e sobre os processos educativos vivenciados.

Na tese de Santos (2011a), foram analisados os saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em abordagem colaborativa, por meio de entrevista coletiva, sessões de estudo, sessões reflexivas, observações da prática alfabetizadora, análise documental e notas de campo, o pesquisador tomou como referência os discursos dos participantes envolvidos na pesquisa-formação. Concluiu que a prática pedagógica e tantas outras experiências que têm relação com a prática docente são as principais fontes de saberes dos participantes e são cruzadas com outros conceitos.

Prates (2013) investigou, em sua dissertação, percursos de sentidos sobre o aprendizado, propondo um modo de pesquisa-formação e intervenção lúdico-pedagógico junto ao projeto de pesquisa CIVITAS – Educação e Saúde (LELIC, PPGEduc/UFRGS). A partir de diários, mapas de sentido e fluxogramas, a autora estabeleceu relações entre enunciações e processos de ensino-aprendizagem. O término da pesquisa mostrou que “[...] o educador, em ambiente hospitalar, pode se tornar intercessor, estabelecendo relações dialógicas entre saúde e educação” (PRATES, 2013, p. 8), pois no pensar o seu fazer pedagógico, pode constantemente aprender.

Heckler (2012) desenvolve conceitualmente aspectos sobre a especificidade da docência em um programa que articula EJA com Educação Profissional. A pesquisa, seguindo a perspectiva da pesquisa-formação, desenvolveu-se em encontros de grupos de discussão. Por meio da transcrição das entrevistas coletivas realizadas, disponibilizou essa produção aos docentes para que pudessem ler e reagir a seus discursos, complementando-os e esclarecendo-os, caso houvesse necessidade. O estudo da autora revelou que os docentes nesse contexto percebem as particularidades do público atendido e procuram atendê-las.

Santos (2011b), em sua dissertação, faz uso da pesquisa-formação para compreender como os professores utilizam as mídias digitais em rede. Buscava, com esta inserção dos participantes na pesquisa, refletir sobre “[...] como agir e criar coletivamente uma prática educativa que questionasse, valorizasse e compreendesse os processos vividos no espaço escolar” (SANTOS, 2011b, p. 102). Para tanto, a autora lançou mão de diversos *espaçotempos* para a construção da pesquisa com os participantes: laboratório de informática, conversas, fóruns e redes

sociais. Entre as conclusões, a autora destaca a emergência de espaços-tempo de aprendizagem e formação a partir do digital em rede e a necessidade em se repensar os currículos em tempo de cibercultura, capazes de articular propostas de formação nos diferentes espaços de aprendizagem.

Tais trabalhos na área de educação se relacionam com a minha dissertação por desenvolverem pesquisas semelhantes à minha. O fato de utilizarem a pesquisa-formação de maneiras distintas permitiu, ademais, encontrar pontos convergentes, como a dinâmica das metodologias, que prioriza a interação e o diálogo, direta e indiretamente (grupos de discussão, entrevista coletiva, fóruns, redes sociais, encontros de formação), entre os participantes. Apesar dessa aproximação, nenhuma investigação delineou a pesquisa a partir dos pressupostos que escolhi – ou seja, baseados em Josso.

Das quatorze investigações sobre o professor de música na educação básica (estudos sobre formação e atuação do professor de música, operacionalização do ensino da música e o aluno de música no contexto da educação básica), disponíveis no Banco de Teses da CAPES², nenhuma realizou pesquisa-formação. O desenvolvimento das pesquisas partiu dos seguintes procedimentos metodológicos:

- Abordagem qualitativa (uma tese e sete dissertações): Abreu, 2011; Gonçalves, 2012; Silva, 2012; Alves, 2011; Gomes, 2011; Grings, 2011; Monteiro, 2011; Silva, 2011.
- Abordagem biográfica (uma tese): Abreu, 2011.
- Abordagem quantitativa (uma tese e duas dissertações): Cereser, 2011; Alves, 2011; Gomes, 2011.
- História Oral Temática (uma dissertação): Souza, 2012.
- Survey (uma dissertação): Ribeiro, 2012.

² Uma tese e uma dissertação não estavam disponíveis para leitura online (tese VERMATTI, 2012 e dissertação CASTRO, 2011).

- Análise Documental (cinco dissertações): Gonçalves, 2012; Ribeiro, 2012; Grings, 2011; Monteiro, 2011; Stori, 2011.
- Diário de Campo ou Bordo (duas dissertações): Gomes, 2011; Silva, 2011a.
- Entrevista narrativa (uma tese e uma dissertação): Abreu, 2011 (a autora denomina narrativas de profissionalização); Souza, 2012.
- Entrevista semiestruturada/semi-estruturada/parcialmente estruturada (nove dissertações): Gonçalves, 2012; Ribeiro, 2012; Silva, 2012; Alves, 2011; Gomes, 2011; Grings, 2011; Silva, 2011a; Silva, 2011b; Stori, 2011.
- Fotografias, filmes e vídeos (duas dissertações): Alves, 2011; Gomes, 2011.
- Observação participante ou não (três dissertações): Alves, 2011; Gomes, 2011; Silva, 2011b.
- Questionário (uma tese e oito dissertações): Cereser, 2011; Gonçalves, 2012; Ribeiro, 2012; Silva, 2012; Alves, 2011; Gomes, 2011; Grings, 2011; Monteiro, 2011; Silva, 2011b.

A apresentação dos referidos escritos propiciou perceber que a grande maioria das metodologias empregadas, embora qualitativas, não permitiam o conhecimento das histórias de vida dos professores participantes, e sim de partes de suas experiências. Poucos buscaram compreender aspectos da prática nas trajetórias de vida de seus participantes.

2.3 NARRATIVAS E MEMÓRIAS

Segundo Abrahão e Frison (2010), as narrativas (auto)biográficas de formação revelam aspectos das experiências dos narradores, bem como as influências sofridas ou exercidas em um processo autorreflexivo, transformando essas vivências em experiências de formação (ABRAHÃO, 2004; 2005). Ao narrar, o professor compreende a construção de seus aprendizados e inicia o processo de conscientização de suas ações. Logo, sua prática cotidiana tomará novas proporções, permitindo elos entre o passado vivido e o presente em construção. A respeito disso, Oliveira (2006) ressalta:

O significado da reconstrução por meio do trabalho da memória está na possibilidade de reflexão sobre estas representações, permitindo que o professor possa construir a sua performance a partir dos referenciais que lhe produziram marcas (OLIVEIRA, 2006, p. 176).

A autora destaca, ainda, as influências e escolhas refletidas na singularidade dos docentes, a partir da revisitação de histórias da infância. No contexto de minha pesquisa, essas histórias foram associadas a memórias musicais: o aprendizado de um instrumento musical, as vivências musicais na família, as preferências musicais. A este último dispositivo, somo as memórias de escola, onde normalmente acontecem as primeiras interações com o outro. Das memórias de escola às aprendizagens musicais e/ou aulas de música em diferentes ambientes, foram traçados caminhos e relações plurais entre os professores de música e a educação musical.

Falar em experiências e contextos plurais implica conscientizar-se de que essas narrativas estarão imbricadas em uma relação com o pesquisador e com os outros narradores. Ou seja, as vivências narradas serão versões contadas a partir do ponto de vista de um narrador inserido em um processo histórico-cultural. Sobre essas versões, Josso (2010) considera que:

No momento em que entramos na compreensão dos marcos e de uma trajetória, entramos também nas representações do sujeito que compreende e interpreta as realidades que vive. Assim, o relato de formação é a articulação, mais ou menos elaborada, entre o que pôde ser visível para observadores externos e o que se passou com o sujeito em seu foro íntimo (JOSSO, 2010, p. 206).

Por isso, as memórias e as narrativas caminham juntas, embora possam ter diferenças entre o que marcou o professor e os dispositivos que o levaram a contar suas memórias em uma narrativa. Neste jogo de interações, a narrativa de formação é elaborada em uma atividade, em que se constrói um processo de conhecimento baseado nas experiências contadas.

CAPÍTULO 3

3 HISTÓRIAS DE VIDA EM AÇÃO: DE MINHA HISTÓRIA ÀS HISTÓRIAS DOS OUTROS

*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)

Início com a questão de pesquisa que me guiou até o presente momento: que relações a prática profissional de professores de Música, na educação básica, tem com suas vivências com música e com o ensino de música? A resposta para essa pergunta parece estar enraizada nas experiências formativas que esses professores vivenciaram. E é neste caminho, entre as memórias dos participantes, que busquei incentivar narrativas que contassem diferentes histórias com a música e com a docência. Ao refletir acerca disso, canto a Gilberto Gil, pensando que tudo poderia permanecer do jeito que tem sido. Mas, transcorrendo, transformando/Tempo e espaço navegando todos os sentidos poderemos transformar as velhas formas do viver.

3.1 CONTATO INICIAL

Foram contatados, via e-mail, 81 alunos (que registraram e-mail junto à coordenação do curso) dos 97 participantes da disciplina Pesquisa em Educação que cursaram a disciplina entre os anos de 2005 a 2015. A escolha por alunos dessa disciplina se justifica pelo fato de ela reunir os possíveis formandos em Música-Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo que é ofertada apenas no sétimo semestre, quando grande parte das disciplinas já foi finalizada.

Após esse primeiro contato, doze respostas foram recebidas³. A partir das respostas, realizou-se o levantamento de quantos desses alunos terminaram o curso e estão atuando na educação básica (Apêndice 1). Dos doze participantes em potencial, oito corresponderam aos critérios para participação da pesquisa. Em inúmeras trocas de e-mail, combinando a melhor data e local para encontrar grupos de professores, constatei que, devido aos seus compromissos – a maioria com suas escolas –, seria mais fácil organizar o encontro entre duplas de participantes. Dos oito professores, quatro tiveram disponibilidade nas datas propostas (uma dupla de professores em cada encontro).

3.2 OS PROFESSORES PARTICIPANTES

Os participantes são professores de educação musical (artes) atuantes em escolas de educação básica (pública e privada). Todos foram alunos do curso de Música - Licenciatura Plena da mesma universidade, subordinados à organização das disciplinas das últimas atualizações do currículo (2005 e 2009). O curso, com mais de vinte anos de existência, visa formar o professor de música para atuar em diferentes espaços, seja na educação básica, em projetos sociais, com música popular ou regência de coros. A grade curricular do curso contém, além de disciplinas pedagógicas e prático-musicais, outras de cunho investigativo e reflexivo em cadeiras obrigatórias, como “Trabalho de Conclusão de Curso”, e em disciplinas complementares, como “A narrativa de si na pesquisa qualitativa em Educação Musical” e “Pesquisa em Música a partir da experiência de si”. A UFSM também possui programa de pós-graduação em educação, com uma linha de pesquisa específica para artes, e reúne, em seu corpo docente, doutores em música e educação musical. Nesse sentido, todos os participantes da presente investigação tiveram experiências com pesquisa e reflexão sobre suas práticas ainda na graduação. Além disso, três dos quatro professores participaram ou participam do programa de pós-graduação da referida universidade.

Integraram a investigação quatro docentes, divididos em duas duplas para a conversa: Milton e Elis e Caetano e Nara. Os nomes foram substituídos a fim de

³ Atribuo este baixo número de respostas positivas à possibilidade de que muitos destes potenciais licenciados terem mudado de e-mail ao longo dos anos

respeitar o anonimato dos participantes, ainda que dois deles tenham manifestado indiferença quanto à manutenção de seus nomes na transcrição. No quadro a seguir situo o contexto de atuação de cada um desses profissionais:

Professor (a) tempo atuação	Nível atuação na educação básica	Outros contextos de atuação
Milton (quatro anos)	- ensino médio (rede pública)	- guitarra elétrica e violão (escola de música)
Elis (dois anos)	- educação infantil e anos iniciais (rede privada)	- teclado, musicalização infantil e técnica vocal (escola de música) - auxiliava o pai (professor de música) ainda quando criança
Caetano (quatro anos)	- educação infantil e anos iniciais (rede privada)	- guitarra elétrica, violão e musicalização infantil (escola de música)
Nara (oito anos)	- anos finais e ensino médio (rede pública) - tem experiência em todos os níveis de ensino (rede pública e privada)	- teclado (aulas particulares)

3.3 CONHECENDO OS PROFESSORES: DELINEANDO CONVERSAS

Os professores foram reunidos em pequenos grupos para que pudessem, ouvindo a fala do outro, refletir sobre suas próprias formações. Objetivou-se, com isso, a tomada de consciência do processo formativo em suas trajetórias, a partir de diferentes níveis, que, segundo Josso, constituem as etapas do trabalho biográfico, “A espiral retroativa do caminho para si” (JOSSO, 2004).

O Nível I (dividido em quatro fases) coloca em evidência o processo de formação, através da construção das narrativas das histórias de vida dos narradores. A fase 1 desse nível é caracterizada pela organização individual das

memórias e experiências significativas, bem como dos momentos-charneira⁴ de cada período. Em minha pesquisa, tal fase foi iniciada na solicitação para participação da investigação, em que os professores foram convidados a narrarem experiências formativas com a música e com a docência.

A fase seguinte centra-se na socialização oral da narrativa de cada participante, que “[...] toma liberdades, suscita novas recordações, tenta oferecer uma primeira interpretação do que foi formador” (JOSSO, 2004, p.64). Neste desenvolvimento da narrativa, observam-se também os primeiros fios condutores que atravessaram períodos de cada trajetória. Realizada no primeiro encontro, a narrativa contada por cada professor ficou caracterizada, desde o início, como uma conversa, já que o outro participante animava-se, a partir do que ouvia, a contar novas memórias.

Na terceira fase, a autora propõe a elaboração da escrita das narrativas individualmente. No contexto desta pesquisa, optou-se em não realizar esta fase do trabalho biográfico, já que, ao final do encontro com os participantes, a narrativa de um já não existia sem a do outro. As memórias haviam sido entrelaçadas e relacionadas com suas vidas individual e coletivamente, enquanto professor, colega e participante de um grupo maior, o de professores de música.

Enquanto se ouviam, questionavam-se. Refletiam em conjunto e traçavam caminhos entre memórias e práticas. Evidenciaram, neste movimento temporal das narrativas, processos de formação vivenciados pelo grupo. Juntos iniciaram o segundo nível do trabalho biográfico, constituído pelo levantamento de indícios da tomada de consciência sobre si e sobre o seu processo de formação. Neste segundo nível, está o

levantamento, por meio dos confrontos intersubjetivos, dos argumentos, das palavras-chave, das expressões estandardizadas que evidenciam os registros das ciências do humano nos quais se exprime a tomada de consciência sobre si e sobre o seu meio humano e natural, as auto-interpretações e intercompreensões do seu processo de formação. Levantamento de um itinerário de conhecimento e dos referenciais que o acompanharam em relação à formação em curso (JOSSO, 2004, p.69).

A leitura do diálogo realizado pelos participantes, após sua transcrição, deu continuidade ao segundo nível e foi constituída por dois eixos principais, baseados

⁴ Momentos que representam uma passagem entre duas etapas da vida, são acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004).

em Josso (2004; 2010): a evidência do processo de formação, através da organização e leitura das narrativas, partindo de duas⁵ das cinco *marcas de compreensão do processo de formação* (periodização e momentos cruciais e conhecimentos na formação) e, concomitantemente, a interpretação dos *marcos do processo de conhecimento e de aprendizagem*.

As categorias que constituem as *marcas de compreensão do processo de formação* (periodização e momentos cruciais, domínios de aprendizagem, conhecimentos na formação, dinâmicas, atitudes e qualidades do sujeito) foram baseadas no próprio percurso de vida de Josso, sendo aqui tratadas como articulações entre os objetivos da pesquisa e o aspecto formativo da metodologia; serviram como lentes de leitura dos dados produzidos pelos participantes.

A periodização e momentos cruciais é a categoria da identificação de determinado espaço de tempo (periodização), em que se descobrem momentos de reorientação e de mudança. Esses momentos passam a ser formadores quando partem de uma novidade ou da aquisição de um novo sentido para determinadas situações.

Os conhecimentos na formação englobam os referenciais pelos quais as realidades são percebidas e interpretadas, ou seja, partem das vivências do narrador, dos universos de conhecimento articulados para compreender as coisas, as relações e a si mesmo.

Já os *marcos do processo de conhecimento e de aprendizagem* foram analisados a partir de um todo, como evocação do passado, pelo narrador, no presente, com suas atribuições de sentido, estabelecendo relações e divergências entre as narrativas dos participantes, revelando, assim, novas categorias de análise. Com isso, decifraram-se os componentes e as dimensões relevantes das vidas dos sujeitos, situando os relatos narrativos e atribuindo-lhes um sentido mais amplo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001), como as relações entre as experiências passadas e seus reflexos nas práticas docentes atuais.

⁵ Após a leitura das narrativas transcritas dos quatro participantes, duas das cinco *marcas de compreensão do processo de formação* emergiram das conversas entre os professores. Por isso, optou-se por manter as marcas reveladas na produção dos dados em sua análise.

Para tal conhecimento, foi utilizada uma metodologia de análise de dados, capaz de atender à demanda interpretativa das trajetórias de vidas dos professores, tendo como ponto de partida e chegada suas experiências com a música e a docência, bem como as relações destas com as atuações dos docentes. Nesse sentido, a análise horizontal/comparativa atendeu aos objetivos desta pesquisa, visto que comparou as histórias de vida dos participantes quanto ao reconhecimento de padrões e temas comuns ou regulares, sobreposições e divergências (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Em se tratando de uma conversa entre professores, esse tipo de análise possibilitou a comparação das narrativas, buscando semelhanças e disparidades entre as suas trajetórias profissionais.

Nesse trilhar, categorias foram identificadas, resultando na compreensão dos processos de aprendizagem na medida em que evidenciaram o tempo, níveis de mestrias, competências genéricas transversais e identificações das posturas de aprendentes dos narradores. Por isso, esta fase final da análise dos dados foi ancorada pela análise horizontal/comparativa, tendo em vista que permite a “[...] comparação de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver padrões simultâneos, temas comuns ou regularidades que se sobrepõem e as diferenças nos ciclos de vida dos professores.” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 204, tradução nossa⁶).

Da leitura desses autores, surgiu a possibilidade de uma produção de dados a partir do diálogo que advinha da visão da pesquisa-formação de Josso. Assim, as narrativas foram produzidas nos encontros entre os participantes, buscando desenvolver as etapas que foram descritas anteriormente, em um ambiente de descontração e confiança entre os sujeitos e a pesquisa.

⁶ No original: comparación de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores.

CAPÍTULO 4

4 CONVERSAS EM UMA RODA DE CHIMARRÃO: O ENCONTRO CONSIGO E COM O OUTRO

Neste capítulo, conto sobre os encontros anteriormente mencionados. Como já explicado, por questões de organização e disponibilidade dos professores, as conversas foram divididas em dois grupos: Milton e Elis; Nara e Caetano. A seção também apresenta as primeiras categorias emergentes da transcrição, textualização e leituras iniciais das narrativas, bem como o desenvolvimento da leitura até as categorias finais.

4.1 “NUM DIÁLOGO NUNCA ESGOTA, TÁ SEMPRE VINDO COISAS A MAIS [...]”: QUANDO NO OUTRO ENCONTRO ESPAÇO PARA ME CONTAR

Num diálogo nunca esgota, tá sempre vindo coisas a mais, talvez algumas coisas fujam, mas sempre vêm. Tá sendo muito prazeroso também [...] É uma conversa que tu tem uma roda de chimarrão com um professor de música, teu amigo. Que nem a gente num outro sábado. (Elis, p. 20).⁷

Tal narrativa ilustra o encontro entre os professores: em um ambiente regado a chimarrão e biscoitos, no conforto da casa de uma docente, profissionais conversaram, colegas se reencontraram; músicos-professores se pesquisaram. Enquanto se contavam, discutiam a temática que já não era minha. Das relações entre música e docência, navegamos em rios desconhecidos uns para os outros. Momentos de infância foram lembrados, personagens se personificaram nas tramas da memória. Mais uma vez, a pesquisa não era mais minha, e sim de todos nós. Em apenas um encontro, fomos capazes de estabelecer uma “comunidade de prática”, que parece ter reforçado “[...] um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção [...]” (NÓVOA, 2009, p. 21). Partindo de reflexões coletivas, pensei esta pesquisa partindo de novas óticas, como observado por Milton, ao término da pesquisa:

Quando surge alguma coisa que tu não tá esperando, aí que vem o material da tua pesquisa. O que tu tá esperando, às vezes, tu já tá esperando e tu

⁷ Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, algumas narrativas serão repetidas intencionalmente, já que estarão sendo analisadas a partir de contextos e diálogos diferentes.

não sabe direito o que fazer com aquilo, a partir do momento que alguém te sacode, aí que... (Milton, p. 20-21).

A fala ocorreu quando a segunda térmica de água quente findava e nos arrumávamos para encerrar. Elis e Milton questionaram se me haviam ajudado na pesquisa. Respondi que eles fizeram muito mais do que isso: apontaram novas possibilidades para a investigação e me deixaram curiosa para ouvir a gravação. Uma mistura de satisfação e anseio pelas próximas etapas que viriam.

A multiplicidade de rumos para as conversas é compreensível. Embora os quatro participantes se conhecessem, a ocasião do encontro para a pesquisa marcou a primeira vez que conversaram frente a frente sobre assuntos tão emergentes no desenvolvimento de suas carreiras: a escola e as diretrizes para o ensino da música, contextos de ensino, alunos, desafios da prática, experiências que deram certo (e não tão certo). As duas conversas duraram mais de uma hora e meia e passaram rapidamente. Talvez pela necessidade de conversar sobre a profissão, ou pelo fato de o professor de música sentir-se, muitas vezes, sozinho na instituição em que trabalha, não faltou assunto.

Por várias vezes, contive-me para não saltar da cadeira e me jogar na conversa, pois muitas das temáticas discutidas interessavam-me enquanto professora inserida no contexto da educação básica. Queria contar episódios que vivi e que se relacionavam com as práticas dos participantes, meus posicionamentos quanto ao que relatavam. Escolhi, porém, ficar em silêncio e ouvir, não para me afastar do que conversavam, mas para poder compreender e aprender com as experiências narradas.

Em muitos momentos, pude identificar-me nas falas. Das situações relatadas às soluções dos problemas, do perfil dos egressos de um mesmo curso às particularidades de cada um, foram conversas intensas e ricas. Vários temas surgiram, alguns comuns entre os dois encontros de professores, como a relação com a música e a prática diária na escola, outros específicos, conforme o rumo da conversa de cada grupo: apontamentos sobre o curso de música, o contexto familiar e a prática em bandas de música.

4.1.1 “[...] acredito que estimule a fala, esse diálogo. Eu não teria falado um monte de coisas se eu tivesse sozinha”: quando as narrativas se completam

Sábado foi o dia marcado para reunir Milton e Elis. No chão de minha casa, eu havia espalhado alguns materiais de minha formação musical: cadernos amarelados, livros para o teste específico, materiais do estágio. Milton, guitarrista, logo se identificava com alguns exercícios técnicos. Curioso, questionou-me sobre a pesquisa. E, a partir daí, a conversa começou. Apesar de não terem sido colegas e de se conhecerem apenas por “nome”, o diálogo entre eles foi fluente e agradável. Um completava as sentenças do outro, acrescentando novas reflexões ao que havia sido dito. Em alguns trechos, é possível perceber esse movimento da conversa:

Acho que isso se encaixa naquela parte que a Elis falou da criatividade. Porque, às vezes tu não conhece o aluno. Tu pergunta o que ele gosta, muitas vezes tu pode ter uma surpresa e tu tem que criar a partir daquilo lá. A partir daquilo tu usa a criatividade. Como vou fazer pra te ensinar? Às vezes tu começa a bolar estratégias, conhecer repertório, enfim. (Milton) Acho que esta coisa do cotidiano acaba surgindo, mesmo tu não perguntando (para os alunos) [...] Preparei uma música lá do Rei Leão. Daí os alunos se envolveram, adoraram [...] Aí preparei a música de outro filme... Não gostaram [...] É do cotidiano tu fazer escolhas ou não, eu achei que aquilo era do cotidiano dele, eles não gostaram, larguei de mão, fiz uma outra coisa. (Elis, p. 13).

Outros cruzamentos eram feitos pelos professores, como a facilidade e preferência pela docência em determinada faixa etária, tema recorrente na conversa entre os dois. Se Elis falava da experiência com a educação infantil e das possibilidades no ensino de música para crianças, Milton se lembrava de momentos decisivos na sua preferência pelos anos finais e ensino médio:

Eles começaram a me olhar assim... Mas um olhar de criança neh? Ela olha dentro de ti, daí eu usava aparelho e um dizia assim: "eu também uso aparelho", sabe? "ah, eu também uso", aí eu dizia: "que legal, então vamos começar a aula". Aí o outro dizia assim: "ele usa brinco", e eu querendo dar aula sabe? Pensei: "Meu deus, eles vão me matar, eles vão me matar". Aí um começou a querer olhar meu brinco, um começou a puxar meu cabelo, outro meu capuz. Sabe? Daqui a pouco eu tava gritando: "para, para...". Dois no capuz, um mexendo no meu violão, acabou o círculo e eu: "meu Deus, eles vão me matar, eles vão me matar". Mas no fim acabei fazendo as atividades... meio que meio... achei que fosse morrer. Disse pro meu colega: "nunca mais vou voltar". (Milton, p. 15)

Por outro lado, conforme dialogavam, transpareciam a curiosidade e desejo em trabalhar no contexto do outro:

Mas pra vocês verem, essa parte da educação infantil é uma das coisas que eu penso em, como educador, aprimorar, porque eu tenho que começar a tomar mais contato com estas atividades, porque eu acho que eu levo a sério demais essa história de tocar. Claro que hoje com meus alunos particulares e lá na escola é mais tranquilo. Mas mesmo assim, pra trabalhar com criança, é muita brincadeira e aquilo, às vezes, me irrita. (Milton, p. 15).

Aí tu te depara com uma escola, aí tu tá dizendo tua dificuldade em dar aula na educação infantil, mas eu também penso: “bah, e se eu for pros anos finais, pro ensino médio, o que eu vou fazer?”. Eu tive experiência com o ensino médio lá no estágio, mas eu nunca dei aula pros anos finais [...] Então a gente vive numa situação muito de descoberta, porque tu não aprende tudo na universidade [...] A gente tá vivendo num período de descobrir como é dar aula na escola. (Elis, p, 16).

Entre as temáticas calorosamente discutidas pela dupla, está o contexto familiar, o aprendizado musical, a passagem pelo curso de graduação em música, escola e diretrizes para o ensino da música, perfis de professores e vivências em sala de aula. Esta última foi tema-chefe da conversa entre Caetano e Nara, relatada a seguir.

4.1.2 “Se eu colocar nós dois um do lado do outro e pedir pra fazer a lista do que trabalha, com o quê trabalha ou onde [...] acredito que vai sair completamente contrária”: aproximando contextos através do diálogo

O encontro ocorreu na terceira tentativa de reunião, em um dia chuvoso e turbulento. Ambos chegaram molhados, após o trabalho, mas, ainda assim, dispostos a dialogar e a participar da pesquisa. Nesse dia, não havia cadernos e materiais no chão e a conversa foi iniciada por Caetano, situando seu contexto de trabalho. Por um tempo, Nara ouviu atenta. Deixou-se guiar pelas memórias do colega, embora trouxessem aspectos bastante contrastantes em relação à sua formação.

Diferente de Caetano, que foi autodidata em sua adolescência, Nara havia tido aulas em conservatórios, desde criança. Enquanto a principal experiência de Caetano era com educação infantil e anos iniciais, no contexto privado de ensino, Nara, no momento da conversa, falava mais de sua atual docência, nos anos finais e ensino médio da rede pública.

É engraçado porque tu falando, eu tava pensando nos estereótipos. Se eu colocar nós dois um do lado do outro e pedir pra fazer a lista do que

trabalha, com o que trabalha ou onde, que tipo de público, eu acredito que vai sair completamente contrária. (Nara, p. 6). E nós temos gostos bem parecidos. (Caetano, p. 6).

Ainda que os contextos se revelassem díspares, algumas temáticas foram entrelaçadas, como as dinâmicas pedagógicas, o contato com a realidade dos alunos e a relação com a música ao longo de suas formações, que serão aprofundadas em outro momento do desenvolvimento desta pesquisa:

[...] o curso afasta, às vezes, a gente da música e a profissão, eu estou sem tocar há muito tempo. Eu toco em casamento, toco as músicas dos meus alunos, algumas muito mal, eu olho pra eles e digo: não precisa mais, tá tocando muito melhor que eu, tá ótimo, tá maravilhoso. Não toco muito mais. (Nara, p. 5).

Eu passei por uma época de crise depois do curso, bem forte. Eu estou retomando há uns dois anos, um ano pra cá. O curso me afastou da música, da minha música, do propósito quando entrei no curso. Quando entrei no curso eu não sabia que ia ser professor, não sabia. A ideia era entrar num curso só. Tanto que passei pro bacharelado depois de um ano no curso. (Caetano, p. 4).

O fato de duas trajetórias de vida, aparentemente contrastantes, se aproximarem, quando dialogadas, é resultado de um trabalho reflexivo-iterativo que, segundo Josso (2007), é um cenário qualificado como “pesquisa-formação”. Ou seja, o desenvolvimento da pesquisa contribui para a formação dos participantes, revelando-se como um “momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual” (JOSSO, 2007, p. 421).

Na sequência, discuto sobre os principais temas das conversas entre os professores, elucidando suas trajetórias docentes na educação básica. O desenrolar das narrativas se dará a partir da percepção de aprendizagens entendidas dentro das periodizações e momentos cruciais, bem como dos conhecimentos na formação.

4.2 LEITURA INICIAL DAS NARRATIVAS

Após a transcrição e textualização das narrativas, em uma primeira leitura, revelaram-se quatorze categorias iniciais, que se cruzavam constantemente e apareciam no contexto de sentenças a parágrafos. Para organizar essas narrativas, busquei as principais temáticas presentes nas frases:

- Contextos de atuação: prática docente e contexto dos alunos;

- Formação acadêmica: ingresso no curso, disciplinas;
- Aula de música: descrições, identificações, caracterizações das aulas;
- Vida e música: relações com a música;
- Docência: como vê a profissão, os professores, experiências consideradas formativas;
- Alunos e música: relação dos alunos com a música e com a aula de musica;
- Formação musical: iniciação musical, experiências de aprendizagens musicais;
- Memórias de professores da escola e da universidade;
- Outras pessoas: narrativas que contam episódios com colegas de faculdade, de trabalho, relações pessoais;
- Mídias: suas relações e relações dos alunos com as mídias;
- Interdisciplinaridade;
- Contexto familiar;
- Curso de música: críticas, sugestões, visões;
- Metodologias de ensino.

A revisão de minha leitura sobre os escritos de Bolívar; Domingo; Fernández (2001) levou-me a reler a transcrição, considerando as categorias iniciais encontradas. Nesta segunda fase, ecoaram as palavras dos autores, quando orientam que “através de uma estrutura interpretativa nos orientamos para organizar os dados, reunindo os mais parecidos por um lado; os mais díspares, por outro; e, finalmente, identificando as linhas de relação estabelecidas [...]” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 193, tradução nossa) ⁸. Ao perceber semelhanças entre as narrativas já categorizadas, as separei em novos esquemas, mais abrangentes e que permitissem maior diálogo e reflexão entre as conversas

⁸ No original: A través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos, reuniendo las más parecidas por un lado; las más dispares, por otro; y, finalmente, identificando las líneas de relación establecidas [...] (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001, p. 193).

dos professores, bem como a análise, a partir das marcas de compreensão do processo de formação:

- de Contexto de atuação, Docência e Alunos e Música para Contextos de vida e docência;
- de Aula de Música, Mídias e Interdisciplinaridade para Aula de Música e Docência;
- de Docência, Memórias de professores da escola e da faculdade, Outras pessoas e Interdisciplinaridade (trabalhos com outros professores) para Memórias de pessoas x docência;
- de Formação acadêmica, Vida e Música, Docência, Contexto Familiar, Curso de Música e Formação Musical para Da formação musical à acadêmica e docente;
- de Alunos e Música e Mídias para O encontro com educandos.

Na terceira fase de leitura das narrativas, considerando a nova configuração, percebi novos cruzamentos, graças à análise das marcas de compreensão do processo de formação, bem como do estudo de autores que tratassem sobre as principais temáticas das narrativas. Por fim, cheguei a cinco novas categorias:

- a) Quando a herança pedagógica encontra a docência;
- b) Da prática à universidade; da universidade à prática;
- c) Dos professores que tiveram aos profissionais que são;
- d) Do encontro consigo ao encontro com o educando;
- e) Das relações com a música às experiências de ensino da música

CAPÍTULO 5

5 DIALOGANDO COM AS CONVERSAS ENTRE OS PARTICIPANTES

Acho que a gente vive num paradigma de tu nunca ter tido aula de música, acho que volta esta ideia, sabe? De tu nunca ter tido aula de música, de educação musical na infância, nos Anos Iniciais e lá no Ensino Médio, em escola. Aí tu te depara com uma escola, aí tu tá dizendo tua (referindo-se ao Professor 1) dificuldade em dar aula na Educação Infantil, mas eu também penso: 'bah, e se eu for pros Anos Finais, pro Ensino Médio, o que eu vou fazer? [...] Sendo que nós não tivemos estas experiências na escola, isso é muito descoberta. A gente tá vivendo num período de descobrir como é dar aula na escola. (Elis, p. 12).

A narrativa da professora veio carregada de um brilho no olho, como se o *descobrir como dar aula na escola* fosse mais uma surpresa do que um desafio a ser enfrentado. Os docentes de música vivem cenários semelhantes após a aprovação da Lei 11.769/2008, a qual determina a reinserção dos conteúdos de música no currículo de artes.

Analisando resumos da produção da Revista da Abem, de 1992 a 2011, que continham expressões como “educação musical”, “escolas de educação básica”, “ensino de música”, entre outras, Pires e Dalben (2013) trazem contribuições para a construção de um panorama sobre as principais temáticas cruzadas ao ensino da música. Nesse período, 27,9% dos artigos possuem a educação básica como lócus de pesquisa. Desses, 40 artigos tratam sobre Formação e prática profissional, 27 abordam as Políticas públicas e a música no contexto escolar e 8 artigos referem-se a outras temáticas (Revisão teórica e estado da arte).

Realizei uma pesquisa nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), pós Lei (2008-2015), e encontrei, a partir da leitura dos resumos e palavras-chaves, quatro temáticas principais de abordagem no contexto da educação básica:

- quatorze trabalhos sobre práticas pedagógicas;
- dois escritos sobre aprendizagens na docência;
- nove artigos que versam sobre as articulações entre o saber do professor e o perfil do alunado;
- doze trabalhos sobre políticas educacionais e operacionalização do ensino da música;

Dentre os dilemas discutidos nesses artigos, destaco:

- a necessidade de adquirir conhecimentos com a prática, percebendo que, muitas vezes, os conhecimentos acadêmicos, apesar de fundamentais, não são suficientes para a atuação na educação básica;
- múltiplos caminhos pedagógicos e metodológicos para o ensino da música;
- escolha do repertório e os gostos musicais da escola. Ressalto a observação de que a música popular, inclusive a midiática, tem papel importante no cotidiano escolar (de acordo com a leitura desses artigos) e está ganhando espaço nas aulas de música. É um dilema, porém, quando pensamos nos papéis da música na sociedade, na necessidade de que novos estilos musicais sejam apresentados aos alunos e em como os conteúdos musicais podem ser explorados (ou não) em cada um desses gostos;
- o papel da mídia na construção dos significados musicais para as crianças;
- os significados da aula de música para alunos e professores;
- aprendizados musicais advindos das interações entre os alunos, entre alunos e professores e entre a comunidade escolar;
- concepções da escola sobre o ensino da música e sobre o perfil do professor de música;
- operacionalização do ensino da música.

Apesar de a maioria dessas temáticas dialogarem com minha dissertação, de todos os autores, apenas quatro assumiram-se professores nos escritos de suas pesquisas. Embora as práticas cotidianas da escola sejam temas geradores das investigações, muitos parecem relutar em apresentar suas visões dessas práticas enquanto docentes, recorrendo a autores para estudá-las. Ainda assim, interpreto tal fato como uma escolha de escrita no contexto da publicação em uma revista.

Já, no Banco de Teses da CAPES, foram encontradas dezesseis investigações sobre o professor de música na educação básica. Entre as temáticas, estão:

- cinco dissertações e uma tese sobre a formação do professor de música;
- três dissertações e uma tese, as quais versam sobre a atuação do professor de música;
- quatro dissertações sobre a operacionalização do ensino da música;
- uma tese e uma dissertação que estudam o aluno de música no contexto da educação básica.

É principalmente nas temáticas “atuação do professor de música” e “operacionalização do ensino da música” que se encontram apontamentos sobre os desafios encontrados pelo docente de música na educação básica, bastante semelhantes aos encontrados nos artigos e em minha dissertação.

A análise de todos estes escritos (artigos, dissertações e teses) permite pressupor que o ensino da música tem caminhos próprios e questões específicas da área: além de a música comportar diversas manifestações e significações na sociedade, parecem existir múltiplos olhares sobre o modo como seus conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula, apesar de os documentos oficiais orientarem sobre a sua operacionalização. Entendo, assim, que a carência dessa compreensão pode residir no fato de esses profissionais carecerem de imagens de professores de música em suas escolarizações.

Enquanto docentes de outras áreas possuem esse aporte em seus imaginários, o professor de música questiona-se acerca da sequência de conteúdos em cada ciclo escolar, sobre a avaliação de um produto tão subjetivo. Nesse sentido, as vivências com a música e o ensino da música podem apontar caminhos para a fundamentação e compreensão de escolhas didáticas e pedagógicas realizadas no cotidiano docente. A narrativa de Elis ecoa nas leituras por considerar este momento da educação musical como um período de “descobertas”, em que o professor está descobrindo “como dar aula na escola”. Ao mesmo tempo, a música busca firmar-se perante a sociedade e, pouco a pouco, ganha espaço e importância enquanto conteúdo do componente curricular artes no cotidiano escolar. Daí a importância em se estudar as histórias de vida desses professores de música:

Estar interessado no estudo das vidas dos professores, através das narrativas que formulam sobre suas vidas, permite - entre outros - acessar

informações de primeira ordem para conhecer mais profundamente o processo educativo; por outro, é por si só um meio para que os professores reflitam sobre a sua vida profissional, a fim de apropriarem-se da experiência e de adquirir novas compreensões de si mesmos, como base para o desenvolvimento pessoal e profissional. Em terceiro lugar, entender - em suas próprias palavras ou vozes - como eles mesmos vivem seu trabalho, e tomar esta compreensão como base para mudar o que eles não gostam em si ou suas vidas profissionais. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 56, tradução nossa)⁹.

Quando os participantes de minha pesquisa são animados a se contarem e a buscarem imagens e experiências formadoras em suas memórias, percebo a multiplicidade e riqueza de suas narrativas. São experiências aparentemente isoladas, mas que, quando dialogadas, adquirem nova importância em suas vidas. Nesse sentido, os tempos, nos excertos das histórias de vida em questão, se aproximam quando os participantes são estimulados a pesquisarem, nas memórias, dispositivos de formação refletidos nas experiências presentes. É um contínuo: “[...] construir-se formando-se, formar-se construindo-se, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento” (JOSSO, 2004, p. 205).

5.1 QUANDO A HERANÇA PEDAGÓGICA ENCONTRA A DOCÊNCIA

Esta maleabilidade temporal¹⁰ é observada na reincidência de experiências de aprendizagem nas posturas pedagógicas e nas escolhas didáticas dos participantes. Milton, lembrando-se da iniciação musical recebida do irmão mais velho, permite-se transitar entre passado e presente, dando um novo sentido para a memória; lida com um momento crucial de mudança em sua concepção de ensino. A experiência proporcionada pelo irmão foi interpretada, na narrativa, como um conhecimento na formação, já que, nas constantes cobranças por disciplina e seriedade nos estudos de violão, herda sua própria concepção de ensino:

⁹ No original: Interesarnos por el estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre su vida, posibilita - entre otros - acceder una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; por otra, es en sí mismo un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, en orden a apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional. En tercer lugar, comprender - en sus propios términos o voces - como ellos mismos viven su trabajo, y tomar esta comprensión como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida profesional.

¹⁰ No sentido de flexibilidade temporal: enquanto contam suas memórias, as relacionam com experiências presentes, é o passado delineado no presente.

[...] quando ele foi me ensinar violão, ele me ensinou assim: “tu vai tocar violão, tu vai tocar violão, vai tocar sério”. E eu comprei isso, eu comprei isso, não, eu vou fazer. E toda vez que eu tinha alguma dificuldade eu lembrava do meu irmão. (Milton, p. 2). Eu tenho essa cobrança do instrumento comigo muito forte [...] Eu estava sempre me cobrando: “tenho que estudar mais, tenho que estudar mais, tenho que estudar mais”. [...] Eu tenho isso muito forte, então eu acho que tenho que amenizar isso um pouco porque isso, não sei, mas isso me subjetivou de uma maneira tão forte que eu não consigo parar de me cobrar, e parece que nunca tá bom [...] Como eu falei, sempre levei essa história tão a sério que quando eu ia ensinar eu ficava louco da vida quando eu estava dando uma aula e o aluno não levava a sério, fazia pouco caso da aula, não queria tocar muito. Eu ficava louco da vida [...] não preciso cobrar dele (aluno) como eu cobro de mim, por exemplo [...] Então eu tenho que me acalmar nesse sentido. (Milton, p. 11-12).

O momento crucial de reorientação e mudança é resultado do movimento temporal da narrativa. Reconhecendo-se na figura docente que seu irmão representa, Milton escolhe uma postura pedagógica diferente. Esta nova perspectiva lhe foi apresentada a partir do encontro com a prática, apesar de ainda reconhecer traços da figura fraterna no estudo técnico do instrumento. Sobre isso, Oliveira ressalta que

Nossos modelos de professores, aprendidos nos processos iniciais de escolarização e ainda no ambiente acadêmico, dizem muito das construções dos nossos perfis, pelo menos nos primeiros tempos na profissão (os Outros em Nós), quando ainda não dispomos de uma experiência produtora de uma professoralidade. Recolhemos nas representações presentes na memória, exemplos, modelos e comportamentos que **são reconfigurados, reapropriados, recriados à luz das nossas subjetividades**. (OLIVEIRA, 2016, p. 12, grifos nossos).

Assim, embora narrasse os episódios de seu aprendizado musical de maneira crítica, reforçava as marcas positivas deixadas pela experiência com o irmão. A forte cobrança no estudo de um instrumento musical se reflete em outras práticas docentes narradas posteriormente, como a constante busca (com certa cobrança) por novas maneiras de ensinar os conteúdos da disciplina artes (artes Visuais e música). O fato de se questionar a respeito dessa postura, conscientizando-se de que precisa mudá-la, devido ao contexto no qual está inserido, é exemplo desta reconfiguração de comportamento, elencado por Oliveira. Estes novos sentidos para a memória narrada são projetados no cotidiano docente, como a identificação de diferentes perfis de alunos, com objetivos singulares:

Eu ficava louco da vida. Aí acabei pensando, não: “quem tem uma relação profissional com a música sou eu, não preciso querer que meu aluno tenha também. Não preciso cobrar dele como eu cobro de mim, por exemplo. Eu

tenho que aceitar que ele quer ter a música como hobby e, às vezes, ele tá aqui pra fazer aula” [...] tem aluno que chega aí e fica conversando contigo. Conversa do carro que mandou pintar que, sei lá, raspou o para-choque no portão, sabe? E a aula foi por esse lado. (Milton, p.12).

Durante a conversa, a temática “ser músico e ser professor” apareceu nas narrativas de Elis, quando dialogava com Milton sobre a cobrança técnico-instrumental presente em suas memórias, apresentadas nos excertos acima. Para ela, ser bom professor não está relacionado diretamente com ser um bom músico (em questões técnicas), e sim com a sensibilidade em perceber as necessidades do aluno, reflexos da herança pedagógica deixada pelo pai.

[...] o meu pai dizia: “tocar é o de menos, tu vai estudar, tu vai tocar. Já tu saber ensinar...” – ele tinha uma coisa assim de ser professor – “tu saber o ensinar, ensinar, não basta saber tocar” – ele dizia – “tu pode ser o virtuose no teu instrumento, mas não quer dizer que tu seja um bom professor” [...] ele era professor de instrumento, mas ele tinha muito essa veia de educador, ele acreditava no que ele ensinava. (Elis, p. 11).

O legado deixado pelo pai desperta certo compromisso com seus ensinamentos. Para Arroyo (2012), carregamos ensinamentos, competências e ferramentas culturais para compreender a sociedade, e, nesse contexto, acrescento a docência. Na prática, Elis carrega tais ensinamentos ao lado de outros saberes obtidos em distintos momentos da formação relatados, como os aprendizados adquiridos na universidade e em cursos que realizou. Peres (2011) explica essa bagagem:

Em outras palavras, precisamos reencontrar a criança que fomos e os professores que tivemos para reconhecer o conjunto das crenças e das valorizações que nos trouxeram até aqui. Nesse processo, é possível que reconheçamos o adulto e a professora e o professor que nos tornamos, presentificando os saberes conhecidos e adormecidos que estão subsumidos no profissional que ora velamos e ora revelamos (PERES, 2011, p. 11).

Um movimento semelhante acontece em outra dinâmica narrativa de Elis, lembrando-se dos aprendizados musicais e docentes proporcionados pelo pai, ainda na infância. Enquanto narra memórias deixadas pelo pai, vai transformando vivências em experiências. Arroyo (2012) considera que o aprendizado tem raízes ainda nos primeiros contatos e vivências da primeira idade, momento em que as lembranças dos mestres que nos acompanharam nessa etapa podem ter sido o primeiro aprendizado como professores. Ao longo da infância, Elis pôde acompanhar

de perto os passos docentes do pai. O amor por ensinar música transborda da figura deixada pelo seu primeiro e único professor de música (antes da universidade), interferindo significativamente em seu próprio fazer docente:

Ele tinha muito essa veia de educador, ele acreditava no que ele ensinava, esse foi o **legado** dele. Ele acreditava que ele ensinava diferente, que ele ensinava de uma maneira que o aluno tinha mais prazer em fazer música, tinha mais prazer em aprender, uma coisa mais do cotidiano do aluno, então ele tinha muito essa veia de professor que eu peguei dele. Não basta saber tocar pra ensinar. (Elis, p. 11, grifos nossos).

O conhecimento na formação, aparente na narrativa, é reconstruído de maneira consciente em sua prática docente. A partir desta tomada de consciência da dimensão formadora da memória, Elis transforma vivências em “experiências fundadoras” (JOSSO, 2004). Além disso, em outros dois outros momentos, é possível observar reflexos desses aprendizados. Em um primeiro momento, na conversa com Milton, quando discutem os interesses do aluno na aula de música, revela fazer uso das experiências diárias dos estudantes para a construção de suas aulas:

Acho que esta coisa do cotidiano acaba surgindo, mesmo tu não perguntando (para os alunos) [...] Preparei uma música lá do Rei Leão. Tema do filme Rei Leão [...] Daí os alunos se envolveram, adoraram. Aí pensei: “Eles gostam de música de filme”. (Elis, p. 13).

Em um segundo momento, próxima da memória deixada pelo pai, narra o desejo de ensinar diferente de outros docentes, com os quais convive atualmente:

[...] acho que carrego isso sempre, de fazer uma coisa diferente, de trazer experiências diferentes e que aquela minha aula de música seja diferente de todas as outras aulas, não melhor, mas que seja diferente [...] (Elis, p. 10) olho professores da minha escola e eu penso que este professor eu não quero ser, eu não quero dar uma aula assim. (Elis, p. 19).

Enquanto Milton reconhece a necessidade em superar os modelos deixados pelo irmão, Elis se aproxima da pedagogia do pai, ao mesmo tempo em que se distancia de algumas referências atuais.

Já, Caetano e Nara foram encantados por um conjunto de imagens: a professora de história de música e sua disciplina. Da explicação do contexto social e histórico das músicas estudadas à cobrança pela busca de aprofundamento dos conhecimentos estudados, reconhecem uma figura docente que os inspirou a refletir, não só sobre a história da música, mas também sobre decisões pedagógicas e

metodológicas de suas aulas. São memórias que os representam em diferentes situações cotidianas, pois, para Arroyo (2012), “[...] se desprendem e dão a tonalidade à forma como somos mestres agora” (ARROYO, 2012, p. 239). Nas narrativas abaixo, é possível identificar essas duas dimensões formadoras das aulas e da professora de história da música:

A professora de história da música foi minha melhor influência. É minha matéria favorita, história. E eu penso dessa maneira [...] Quando faço uma aula sobre o Mozart [...] Tenho que dizer que naquela época não tinha energia elétrica, não tinha câmera [...] Eu tento pensar assim, acho que a música funciona como um fator social realmente. A música como algo cultural, atrelado não só ao povo, mas também à época. (Caetano, p.11).
Era tudo *anotadinho*, com cor diferente. Essa coisa de te obrigar a pensar, te dava tudo *mastigadinho*, mas tu tinha que pensar. Não era suficiente. (Nara, p. 12)

Esta intercomunicação de saberes e fazeres constitui parte dos alunos que foram e dos professores que são. Possibilitando diálogos entre os participantes e entre suas histórias de vida e práticas docentes, teias foram formadas e novos conhecimentos na formação foram percebidos. Assim, a aprendizagem, advinda da experiência, foi considerada sob dois aspectos: o saber-fazer e os saberes que o domínio da aprendizagem requer.

5.2 DOS PROFESSORES QUE TIVERAM AOS PROFISSIONAIS QUE SÃO

Tu guarda o que tu já foi, vai te acrescentando. Eu guardo coisas do meu primeiro professor, mas eu guardo coisas dos meus professores da universidade, eu guardo coisas dos professores que foram meus professores por uma semana no festival, por exemplo. (Elis, p. 19).

O papel desses docentes, no contexto da conversa entre os participantes, centrou-se em inspirações para seguir com a docência, bem como em modelos profissionais. São imagens, segundo Arroyo (2013), que internalizamos e que se incorporam em nossos fazeres: “Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (ARROYO, 2013, p. 124). Nesse trilhar, as imagens dos professores que fazem parte de nossa trajetória recebem um olhar especial:

Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiram traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se

renovam, que se repetem, se atualizam ou superam. (ARROYO, 2013, p. 124).

Quando animei os participantes a conversarem sobre esses mestres, que são revisitados em suas docências esperava, além das narrativas sobre seus professores de música, marcas dos professores da escola, assim como as que estão presentes em minha memória em relação ao professor de história e à professora de física. Elis foi a única a contar vivências, nesse sentido, e a fazer conexões com seu fazer docente hoje:

Acho que a experiência de escola, também, sempre volta – eu como aluna de escola. Teve uma aula de artes, inclusive que me marcou [...] como eu gostei quando foi aquela professora de teatro porque ela fazia a gente criar peças e fazer mímicas. Era uma coisa muito diferente que eu não tinha noção e era muito legal [...] essa aula foi muito marcante e eu acho que eu carrego isso sempre, de fazer uma coisa diferente, de trazer experiências diferentes e que aquela minha aula de música seja diferente de todas as outras aulas. (Elis, p. 10).

Arroyo (2013) nos ajuda a compreender essa relação entre passado-presente, considerando que o aprendizado do ofício de mestre vem da convivência e experimentação. Para o autor, não só os conteúdos, mas também traços de personalidade e de ser humano são aprendidos através da observação. Quando Elis se lembra da aula de teatro, em um contexto em que normalmente tinha aula de artes visuais, contagia-se pela inovação, pela possibilidade de oferecer aos seus alunos o diferente, o inesperado. Mais do que seguir um programa, ela está interessada em deixar em seus alunos marcas semelhantes às aquelas deixadas pela professora de teatro. Ainda, para Arroyo (2013), aprendemos a ser professores

Nas formas como os professores e professoras dos primeiros anos de nossa experiência escolar vivenciam essa forma de ser e de ver. Com eles e elas teremos de nos parecer. O aprendizado por imitação e contágio. Se optamos por esse ofício guardamos mais do que lembranças. Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente. (ARROYO, 2013, p. 125).

Para os professores de música, porém, esse contágio parece acontecer principalmente na graduação. Talvez pelo fato de ser o período em que são obtidas imagens e compreensões do que é um professor de música, talvez porque os docentes, nesse contexto, dialogaram mais com o ofício do mestre que precisavam construir, para tornarem-se profissionais da educação. Arroyo (2013) também

compreende esse espaço na formação do professor como momento em que aprendemos um conjunto de significações e modos de ser, bem como o dever-ser professor. A passagem pelo curso, onde os professores foram submetidos a certa organização curricular, a interação com determinado corpo docente e as vivências práticas são aprendizados de um determinado perfil de educador.

Caetano, assim como os outros três professores, demorou a se identificar como professor de música e a entender no quê consistia a profissão. Enquanto Milton e Elis reconheceram-se professores de música com a prática docente, Caetano narra, em mais de uma ocasião, a importância das falas de uma professora da universidade, para que persistisse na carreira de educador musical:

Sempre lembro dela. Ela é uma pessoa das mais importantes da minha vida [...] E cheguei [...] e disse que não sabia o que estava fazendo lá, não sabia dar aula. Eu era muito inseguro por ser autodidata [...] Daí eu não sabia o que fazer, não entendia, não tinha desconstruído o conhecimento, eu tinha uma coisa em mim e eu não tinha racionalizado sobre como aquilo era construído, então eu acabei demorando certo tempo pra mim engrenar. (Caetano, p. 9).

E em outro momento da narrativa:

Aí ela falava pra mim: “Não, mas alguém tem que fazer este serviço, não é porque é lá (educação básica). Alguém tem que fazer isso”. Às vezes, o fato de tu estar mostrando um horizonte que vá abrir a cabeça de uma criança [...] que pode levar à frente o conhecimento que ela teve. (Caetano, p. 5).

Quando oferecem modelos profissionais, essas figuras são parte importante dos conhecimentos na formação dos professores, oferecendo subsídios para a construção de suas aulas, nas escolhas metodológicas e nas orientações pedagógicas empregadas, conforme observado na conversa entre Caetano e Nara sobre uma professora em comum:

A professora de história da música foi minha melhor influência [...] quando tu ouve a música de uma certa época tu aprende a pensar como o compositor e a entender socialmente o que estava acontecendo naquela época. (Caetano, p. 11). Agora tu falando, parei pra pensar, quem sabe eu trabalhar tanto com história da música foi porque ela me fez gostar tanto de história da música [...] Às vezes preciso organizar o pensamento e vou no caderno de história da música e lá passo pro livro [...] Era tudo anotadinho, com cor diferente. Essa coisa de te obrigar a pensar, te dava tudo mastigadinho, mas tu tinha que pensar, não era suficiente. (Nara, p. 12).

Ao longo da conversa, Nara e Caetano foram compreendendo de que maneiras as memórias da aula de história da música e da professora são

incorporadas em suas práticas docentes. Transformam-se em conhecimento na formação a partir do momento em que novas experiências, proporcionadas pela docência, as confirmam enquanto saber prático. Ou seja, é no momento em que percebem a professora em seus próprios fazeres cotidianos que a memória é ressignificada em conhecimento. Na narrativa abaixo, Elis incorpora os professores que teve a outras experiências, como a de ser musicista e professora:

É uma coisa de personalidade profissional, de tu como músico, como professor, mas o que é feito na sala de aula tem muito, claro, vai ter alguns traços do professor, mas eu acho que tem muito da criatividade, sabe? De tu criar coisas novas, claro que sempre vai ter influência porque, se ele influenciou tua identidade, o professor que tu é, o teu primeiro professor vai estar ali. (Elis, p. 17-18).

Ainda que as memórias estejam presentes na docência desses docentes, o contato com o contexto educativo, especialmente a interação com os estudantes, demanda um professor reflexivo e criativo – conforme narrado por Elis –, capaz de articular aprendizagens e experiências oriundas do passado com as necessidades e pluralidades formativo-musicais dos alunos e professores.

Apesar de não se tratarem de memórias tão distantes, estas narrativas da prática atual são relevantes na medida em que mobilizam saberes construídos em vivências passadas, sejam elas na universidade, no contexto familiar ou em outros espaços. Sobre isso, Arroyo (2013) considera que as lembranças são um tecido de práticas e que nelas se reconhecem sujeitos. O cotidiano revela-se como espelho de si, da identidade de cada docente. Para Teixeira e Sardinha (2013), as lembranças são essenciais também à constituição de identidades coletivas, em que “[...] os professores são, em parte, o que já foram, e as experiências em que foram constituídos prosseguem sendo vivenciadas.” (TEIXEIRA; SARDINHA, 2013, p. 84).

Muitas das temáticas emergentes nos diálogos entre os professores são compartilhadas com pesquisadores e educadores musicais, conforme observado em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nas revistas da ABEM. São preocupações e apontamentos importantes para a construção do perfil de educador musical, inserido na educação básica hoje, que será um dos responsáveis por estimular o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes. Ademais, poderão apontar caminhos e necessidades formativas para se repensar o currículo dos cursos de licenciatura em música.

5.3 DO ENCONTRO CONSIGO AO ENCONTRO COM O EDUCANDO

Na última narrativa, Elis considera a criatividade como parte de sua prática diária, ao lado das memórias de fazeres e seres docentes deixadas pelo pai, pela professora de teatro e pelos professores dos cursos e oficinas dos quais participou. Esta necessidade criativa, observada não só por Elis, mas por todos os quatro participantes, é resultado do encontro com o contexto dos estudantes. O conhecimento na formação revelado na criatividade acompanha o dia a dia profissional na educação básica, em que o professor de música precisa estar atento para trinta, quarenta relações diferentes com a música:

Acho que entender essa relação diferente que cada um tem com a música [...] E quando é numa escola de educação básica [...] tu vai ter trinta alunos que têm relações diferentes com a música. Tem uns que gostam muito de música e dizem que querem ser cantores, mesmo dos mais pequeninhos. E tem outros que não, simplesmente aquilo não move, né? (Elis, p. 12).

A busca pela compreensão das relações que os alunos constroem com a música mostra um perfil de professor preocupado com uma aula centrada no educando. Esta temática, relacionada diretamente ao cotidiano do aluno, está presente em um número crescente nas investigações em educação musical.

Ramos (2002) investiga de que maneira modelos musicais presentes na televisão são manifestados na expressão musical de crianças. Seu estudo mostra que elas avaliam o conteúdo musical de determinadas músicas que escutam e definem critérios para faixas etárias específicas.

Ponso (2011), a partir de sua prática docente, questionou-se sobre qual a ideia de música que as crianças têm ao entrar na escola. Para tanto, pesquisou, em sua dissertação de mestrado, as concepções de música de um grupo de crianças, com o objetivo de estudar seus modos de agir e pensar sobre a música. A autora considera que tais entendimentos são construídos por meio de suas interações, dentro e fora da escola:

A concepção musical de uma criança está no seu modo de falar sobre a música, sua forma de dançar, de contar sua experiência musical na sua religião, ou na prática musical da sua própria casa, no cantarolar diário, na alegria de fazer música para si e para os outros. (PONSO, 2011, p. 82).

Em semelhante direção, Pedrini (2013) estuda os significados atribuídos por crianças às suas aprendizagens musicais. Percebeu, analisando narrativas de crianças, que elas não generalizam o significado de saber música, associando-o ao saber tocar instrumento, ler partitura ou dominar um repertório.

Ainda no contexto escolar, Werle (2015) investiga como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças, buscando compreender de que maneira elas protagonizam experiências com música durante brincadeiras e como a música se manifesta na interação das crianças. A autora contribui para a compreensão de como as crianças se relacionam com a música, a partir de algumas conclusões, como:

- As crianças protagonizam diferentes experiências musicais, nos variados tempos e espaços [...] Fazer música está vinculado ao brincar, de modo que, as crianças brincam e fazem música o tempo todo. (p. 175)

- As crianças protagonizam suas experiências musicais apresentando suas próprias formas de conceber música, organizar sons, explorar materiais, produzir e recriar sonoridades. Essas formas de organizar e produzir músicas estão relacionadas à apropriação criativa de elementos musicais e às diferentes interações que realizam com seus pares: os agrupamentos, relações de amizade, poder e, também, liderança. (p. 176)

- As músicas produzidas nas culturas da infância ocorrem através da relação das crianças entre si [...] Contudo, as experiências musicais produzidas nas culturas de pares não constituem apenas reprodução das experiências midiáticas, mas através de processos de apropriação criativa, ressignificam e transformam as experiências, adquirindo novos sentidos e significados, constituindo a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011, apud WERLE, 2015, p. 178).

Compreender as relações que as crianças estabelecem com a música, bem como incorporar essa percepção às aulas de música, revela-se como um conhecimento na formação, que parte da prática docente dos quatro participantes da minha pesquisa. A narrativa abaixo representa Caetano enquanto professor reflexivo, preocupado com que suas aulas sejam construídas com e para seus alunos:

E quando eu saí do curso de música, pelo fato de trabalhar em uma instituição privada, comecei a pensar e perceber qual é a relação que as pessoas têm com a música. O que elas querem com a música? Quando a gente sai do curso, nós somos professores, sabemos o que temos que ensinar, mas a gente não tem que definir o que as pessoas vão aprender. Dizer que a música é isso, ele que vai dizer o que a música é pra ele. Então entendi, dessa forma, o que é realmente a aula a partir do aluno. É o aluno que traz, é o aluno que se interessa. Tu vai mostrar pra ele, ele pode, pode mostrar por uma janela, ele pode ficar olhando a janela ou ele pode botar a cabeça pra fora e ver mais coisas. Se ele enxergou mais coisas, se ele enxergou mais coisas, tá vamos lá. (Caetano, p. 9-10).

As narrativas de Caetano revelaram a adolescência como uma periodização e momento crucial, no qual se dedicou à música e decidiu seguir o caminho artístico profissionalmente, apesar de ter ingressado primeiramente no curso de Física, influenciado por sua família. Um importante conhecimento em sua formação, resultado da dificuldade encontrada, no curso de música, para fazer sua própria música, foi o fato de respeitar diferentes manifestações culturais.

Aparentemente, esse conhecimento se manifesta na sua prática docente, quando Caetano passa a valorizar a concepção de música que seus alunos têm. Nesse sentido, quando reconhece a importância em considerar o interesse do aluno na elaboração de suas aulas, acorda com a ideia de Subtil (2005):

As crianças reproduzem, revelam, expressam e significam as práticas musicais, desvelando sentidos de uma dada cultura num certo tempo e espaço social. É possível compreender que elas se representam como sujeitos particulares nessa sociedade e constroem noções e conceitos pelos sentidos que atribuem à música. Essas representações resultam de mediações operadas por sistemas simbólicos que têm origem social e revelam conhecimentos e vivências intra e interculturais, ou seja, o que é internalizado foi vivido antes socialmente. (SUBTIL, 2005, p. 65).

Em outra narrativa, Caetano revela que, embora suas aulas sejam elaboradas a partir dos interesses dos alunos, considerando-os enquanto protagonistas de suas experiências musicais, busca ampliar seus universos sonoros. Ao lado disso, quer dar possibilidades criativas aos estudantes, através do conhecimento musical, revisitando a relação que tinha com a música na adolescência, de tocar em bandas, de criar novas músicas:

Falei que minha intenção é que eles conheçam culturas diferentes, que eles entendam que a gente tem uma história e o ser humano foi moldando as suas experiências no decorrer da história e construir uma relação com a música na qual eles sejam independentes pra decidir o que eles querem, pra que eles partam a estudar a música ou pra que eles tenham uma relação com a música mais íntima, mas que também possam optar por ter a

música mesmo, pra ela ser algo, pra aprender um instrumento, por produzir musicalmente. (Caetano, p. 13).

A aula de música revela-se como um espaço para o estudante compreender seus próprios gostos e para o professor ser criativo e dinâmico, o que também acontece na prática do professor Milton:

Uma das coisas que a educação musical tá bem conectada é essa palavra que surgiu aqui, que é a questão do cotidiano do aluno né? A gente tá sempre procurando conectar aquilo com o cotidiano dele. Vamos tocar? O que tu gosta? O que vocês querem tocar? [...] Tu pergunta o que ele gosta, muitas vezes tu pode ter uma surpresa e tu tem que criar a partir daquilo lá. A partir daquilo tu usa a criatividade. (Milton, p. 13).

Ao longo da história da educação e da educação musical, muitas teorias acabaram por criticar as propostas de ensino que não emergem das experiências dos alunos. Assim, temos escritos, como o de Dewey, na área da educação e tradição da Escola Nova. Em educação musical, são particularmente emblemáticos os métodos ativos do final do século XIX e início do século XX, em especial as propostas de Dalcroze e Orff. Dentro dessa linha de pensamento, a improvisação em música ganha destaque como aprendizado que parte da capacidade do aluno em reorganizar o que já aprendeu sobre música, seja com o professor, seja com suas vivências. Poder-se-ia ir mais além e considerar que a pesquisa-formação, ao propor um recontar do vivido, traz um modo de ser improvisatório. A partir do que já se sabe, faz-se um rearranjo, comparando essa metodologia à liberdade que se experiencia quando se aborda a improvisação com os alunos, sejam nos modelos clássicos de Orff e Dalcroze, como também em abordagens mais recentes, como as de Schaffer e Koellreutter. Tal aproximação assemelha-se à comparação realizada por Louro (2008), a partir da leitura de Martinazzo, entre os aprendizados dos alunos e aqueles dos professores em formação:

Essa linha metodológica apontada por Martinazzo (2000) se refere primeiramente ao aprendizado por parte dos alunos. No entanto, nessa pesquisa olho para a aprendizagem dos alunos-professores do 'como ser professor' da mesma ótica, ou seja, onde o vivido ganha importância na medida em que é objeto de reflexão. (LOURO, 2008, p. 65).

Ainda para Louro (2008), fazer uso do repertório proposto pelo aluno é abrir-se ao diálogo. As vivências de Milton e Caetano conversam com o estudo da referida autora, já que buscam construir novos significados para as músicas de seus

alunos. Quando Elis fala de trinta relações com a música, referindo-se ao número de estudantes presentes na sala de aula, e da necessidade de, mesmo assim, considerá-las na elaboração de suas aulas, une-se aos demais participantes na construção do conhecimento musical, a partir do cotidiano.

Se, por um lado os participantes buscam, em suas práticas, reconstruir a experiência dos estudantes para o desenvolvimento de suas concepções sobre a música e sobre o aprendizado musical, por outro lado, embora valorizem o cotidiano do aluno em suas práticas, esses docentes apresentam visões diferentes sobre a música midiática, por exemplo. Enquanto Milton e Elis discutiam experiências educativo-musicais que deram certo, partindo de músicas midiáticas, Nara e Caetano preocupavam-se com o conteúdo presente (ou a falta deste) nas músicas com as quais os alunos estabelecem relações todos os dias, sejam elas oriundas dos modelos e ídolos televisivos, ou de parte de seus repertórios musicais, entre outras. A narrativa seguinte foi produzida em um diálogo de Nara com Caetano sobre o perfil de seus alunos e suas relações com as mídias:

[...] como têm muitos que não têm nenhum conhecimento de música, assim como tem uns que tocam no CTG, desde os 12 anos de idade, tem um lá que nunca tocou, que sempre pensou que não era pra ele. Quando chega pra tocar ele tem muita dificuldade. Se tu pegar e colocar um funk, uma batidona de funk em outra música que funcione, não precisa ficar bem, maravilhoso. Que funcione pra ele tocar na hora, daí tu ajusta. Eles começam, a gente consegue adequar. Ou associar, agora eu trabalho muito períodos históricos vou fazendo pelos períodos históricos. Agora a gente estava trabalhando algumas coisas: “Ah, vamos trabalhar então, mas a gente vai passar pelo falsete.” “Ah, o falsete da Melody lá?” “O falsete da Melody”. Vamos explicar o que é o falsete, porque ela faz aquela voz estranha que virou piada, o que é cultura mesmo dentro disso e o que não é [...] (Nara, p. 7-8).

Reconhecendo diferentes experiências nas vidas dos alunos, Nara vê a música midiática como um caminho para aproximá-las e, a partir daí, desenvolver outros sentidos sobre a música. A perspectiva da docente assemelha-se a de Pereira (2014), que considera produtivo trabalhar a partir destes contextos que os alunos nos trazem, buscando desenvolver o seus sentidos críticos e, com isso, provocar mudanças na forma como eles se relacionam com a música e com a arte no cotidiano. Para chegar a esse entendimento, Nara precisou atribuir valores para as experiências cotidianas de seus alunos. Este ir e vir entre as músicas ouvidas diariamente pelos estudantes e os novos sentidos dados a elas são essenciais para o desenvolvimento musical crítico dos alunos, já que

A mídia, em especial a televisionada, desempenha um importante papel na produção de um repertório semântico fornecendo símbolos, mitos, representações, preenchendo o imaginário de crianças e adultos e também transmitindo a cultura em diferentes dimensões. Ignorar isso é desconsiderar as potencialidades (e limites) desses objetos técnicos que, queiramos ou não, instruem esses sujeitos nas formas de convivência social e de aquisição de conhecimentos sobre o mundo onde vivem. (SUBTIL, 2007, p. 78).

A mesma autora aponta a necessidade de que se “escolarize” a música midiática, através de um trabalho que considere o conhecimento musical em diferentes dimensões, construindo significados entre objetos culturais midiáticos e o saber musical elaborado. Em direção semelhante, Souza (2008) considera importante, nesse contexto, que os educadores se aproximem dos significados das mídias para os alunos, compreendendo os aspectos que os levam a preferir determinados estilos musicais. Não que, nessa escolha, o professor substitua a pedagogia musical por entretenimento ou imponha seu gosto musical aos alunos, mas que satisfaça “[...] a necessidade de empolgação, tensão e relaxamento” (SOUZA, 2008, p. 10) que os alunos têm para com suas músicas.

Caetano, porém, sente dificuldades em incluir a música midiática em suas aulas. Apesar de se preocupar em conhecer os gostos musicais dos alunos, considera sua aula um momento para adquirir novos conhecimentos, ouvir novas músicas, sem que esta abertura para o novo parta, necessariamente, do repertório de cada turma:

Tu [Nara] tinha falado no início da música midiática. Eu não sei, eu tenho muito problema com isso. Mas aí, como minha aula, desde o início, é aquela aula que nós vamos conhecer coisas que vocês não têm ideia de onde são [...] então eles já sabem que eles vão ouvir e cada um vai ter um momento de ouvir a música que gosta [...] Claro que: “Ah, eu gosto de Anita”, ah, legal. Tá, Anita, beleza. Daí a gente segue em frente, fica falado, mas a gente segue em frente. E eles não sentem falta porque eles se sentem motivados em outra coisa. (Caetano, p. 8).

Caetano parece, em suas narrativas, priorizar músicas “diferentes” (de outras culturas, por exemplo) sobre a música de seus alunos. Porém, quando trouxe a narrativa acima, movimentou-se no sofá, demonstrando-se incomodado pela sua sinceridade. Talvez estivesse preocupado em se expor a pré-julgamentos em leituras posteriores ou, pela primeira vez, estivesse assumindo esse posicionamento em relação à música midiática. Uma provável justificativa para suas palavras, penso, é que, no contexto em que trabalha, possivelmente seus alunos tenham

demonstrado grande interesse pelo novo, pelo diferente. Em minha prática docente, me deparei com ambas as situações: ora as turmas estão interessadas em dialogar sobre seus gostos, ora perguntam-me sobre músicas que não ouvem diariamente em seus contextos, apenas na aula de música. Curiosamente, em meu contexto, crianças da educação infantil e do primeiro ano (anos iniciais) veem na aula de música um momento para aprender músicas diferentes. Quando levo música midiática, cantam e, logo, perguntam sobre o que vamos aprender de “novo”. Nesse sentido, o professor Caetano pode estar referindo-se somente à sua prática atual, centrada na educação infantil e nos anos iniciais. A narrativa abaixo, trazendo personagens infantis, como “Galinha Pintadinha” e “Patati Patatá”, reforça tal suposição:

Eu não trabalho com Galinha Pintadinha, nada de Galinha Pintadinha nem Patati Patatá e eu digo [...] falo que não é música, que é um produto pra entreter as crianças pra que tenham mais tempo livre, mas como a gente tá trabalhando com música, prefiro trabalhar com uma música do Luiz Gonzaga, com folclore, música popular, regionalista. (Caetano, p. 10).

5.4 DAS RELAÇÕES COM A MÚSICA ÀS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DA MÚSICA

O professor Caetano, embora não considere manifestações midiáticas, como “Patati Patatá” e “Galinha Pintadinha”, no desenvolvimento de sua prática docente, preocupa-se em compreender as relações estabelecidas entre seus alunos e a música, entender seus interesses e, a partir disso, apresentar-lhes novos conhecimentos, conforme já foi discutido na temática anterior. Estes dois momentos, do encontro com a prática e interação com os alunos, foram identificados nas narrativas dos quatro participantes. Tais recorrências e a constatação desenvolvida sobre a prática de Caetano, tomada como exemplo, são interpretadas como periodizações e momentos cruciais, pelo fato de provocarem reflexões e mudanças nas posturas nos professores. A inserção no contexto escolar produziu novos sentidos para os conhecimentos acadêmicos, como o entendimento do que é a aula a partir do aluno, de acordo com o excerto em questão. Nara, dialogando a partir dessa memória, concebe sua ideia de aula de música em nova ótica, um conhecimento na formação resultado da reflexão sobre si e sobre o outro narrador, sobre as pessoas e sobre a escola:

Na verdade, tu não pode decidir o futuro da pessoa. Eu percebo o papel da gente como criador de oportunidade. Acho que a personalidade da gente influencia muito. Eu, depois que eu comecei a namorar e casei, minha relação [com a música] é bem diferente porque meu marido ouvia muito mais MPB, foi bem na época que eu tinha começado a ouvir mais Música Popular, ou mais Rock Brasileiro, comecei a ouvir outras coisas, ir para outros ritmos. Comecei a ver que algumas bandas que eu curti usavam ritmos populares, ouvi mais aquilo [...] A aula que eu vou dar sobre Bach pra um aluno meu, vai ser muito mais empolgada do que a aula que eu vou dar sobre Mozart. A aula que eu vou dar sobre Rap, Reggae, Rock, vai ser muito mais empolgada do que uma aula que eu vá falar sobre Funk Carioca, mas eu vou falar [...] a gente cria essas oportunidades, mas tem que entender a nossa personalidade, que é isso que vejo que a gente vai tendo que se acordar consigo mesmo [...] Tentar que isso não impeça que o aluno aprenda aquilo que ele realmente quer. (Nara, p. 10).

Para Josso (2004), os processos de formação são percebidos e conhecidos pelo aprendente, no caso, pela professora, através das interações com outras subjetividades, a saber, dos gostos musicais dos seus alunos. Nara é consciente de que o contato com diferentes estilos musicais em sua vida pessoal, eventualmente foi refletido na prática docente. Daí o papel formativo do contar-se em Josso (2004) e, nesse processo, desvelar-se para si e para os outros, em que “[...] a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos” (JOSSO, 2004, p. 41), a partir da qual é possível transformar-se, o que, de fato, aconteceu no desenvolvimento profissional de Nara.

Dinâmica semelhante acontece na trajetória profissional de Caetano. Em outro processo reflexivo, esse professor desenvolve suas aulas a partir das relações estabelecidas com os alunos. Apesar de se considerar uma pessoa “fechada” em seus gostos musicais, o conhecimento na formação adquirido em suas experiências de ensino, no contexto da educação básica, o fez flexível e compreensivo em relação às necessidades da escola:

Eu não sou uma pessoa eclética, eu sou uma pessoa bem fechada, eu tenho meus gostos bem restritos. Eu não escuto muita coisa de música midiática [...] eu mudei muito em relação ao que eu achava na faculdade, em relação ao que os professores faziam. Hoje eu sou aberto à música [...] o professor de música, às vezes, fica naquela: “Ah, eu não vou... apresentação de dia dos pais é uma coisa que atrapalha o meu dia a dia”. Eu tento usar aquilo a meu favor, sabe? (Caetano, p. 1).

Em outra narrativa, a passagem por escolas de música e, posteriormente, o ingresso no curso de licenciatura, ambos momentos cruciais, revelaram, em Nara, a experiência de música em conjunto que, depois, se solidificou em um conhecimento

na formação, provocando a percepção de que muito se aprende nas interações entre os educandos. A maleabilidade temporal de sua memória é identificada quando, lembrando-se de vivências passadas de aprendizagem musical, tem um *insight* que a faz compreender sua atual prática docente:

E aqui [UFSM] eu peguei uma turma boa também. Quanto tu via tu tava tocando junto, foi a época que mais toquei. Montávamos banda, seguia tocando na faculdade, quarteto de flauta. O professor de flauta sempre fazia a gente tocar, tocar... Aquilo formou a gente de um jeito [...] Então essa coisa de construir o conhecimento conjunto, agora veio um insight. Essa coisa de estar sempre construindo conhecimento junto com os colegas mostra muito dessa coisa de o aluno poder aprender com outro aluno. Tu ensina, mas de o aluno aprender por conta própria, ele que vai se reunir com o colega e vai aprender o que ele quiser. (Nara, p. 12-13).

5.5 DA PRÁTICA À UNIVERSIDADE; DA UNIVERSIDADE À PRÁTICA

A passagem pelo curso de Música apresentou-se, nas conversas entre Nara e Caetano, como um momento crucial de descobertas, identificações, distanciamentos e, com isso, mudanças.

Minha relação com a música mudou depois do curso. Eu passei por uma época de crise depois do curso, bem forte. Eu estou retomando há uns dois anos, um ano pra cá. O curso me afastou da música, da minha música, do propósito quando entrei no curso. Quando entrei no curso eu não sabia que ia ser professor, não sabia. A ideia era entrar num curso só. Tanto que passei pro bacharelado depois de um ano no curso. (Caetano, p. 3).

Nesta narrativa inicial, o professor percebe forte distanciamento entre sua relação com a música, até então considerada por ele um sonho, uma coisa fascinante, uma relação estética e criativa. Antes de ingressar no curso de música, tocava guitarra elétrica e escrevia discos para suas bandas, e o curso, aparentemente, o distanciou dessas atividades. Deparando-se com a perspectiva de ser professor, trocou para o curso de Bacharelado em Violão, na esperança de retomar sua vida musical, anterior ao curso de licenciatura. Apesar de suas falas não revelarem os motivos pelos quais o curso o afastou da música, o estudo de Mateiro (2009) aponta possíveis justificativas:

As 400 horas de **estágio** curricular **supervisionado** estão descritas em detalhe e distribuídas em disciplinas obrigatórias a partir do **início da segunda metade do curso**, correspondendo a uma média de 13% da carga horária integral dos cursos. Todos os programas atendem a essa orientação, estabelecendo por vezes até mais de 400 horas, como é o caso da UFPel, UFRN, UFSCar, UFSM, Udesc e Uergs. (MATEIRO, 2009, p. 62-63, grifos nossos).

O trabalho de Mateiro (2009) teve como objetivo compreender o processo educativo, a partir dos currículos de música, para o desenvolvimento da qualidade educativa dos cursos de licenciatura plena em música. Apesar de o currículo de Licenciatura Plena em Música da UFSM abranger, segundo Mateiro (2009), mais de 400 horas de estágio curricular em suas disciplinas, esta importante etapa do conhecimento profissional – a prática – só acontece na segunda metade do curso, o que pode explicar o abandono do curso ou a troca para o bacharelado, conforme assinalado por Caetano e em outra conversa entre Milton e Elis:

Isso é muito tarde no nosso curso. As disciplinas práticas talvez agora, eu acho que tão tentando aproximar um pouco mais, logo no início. Mas eu acho muito tarde, tu tá na metade do teu curso pra ti ter noção, pra ti se dar conta que tu tá numa sala de aula, o que fazer (Elis, p. 8).

[...] me lembro também que, na minha época, deu muita evasão pro bacharelado. O pessoal queria tocar instrumento (Milton, p. 8).

Mas ainda é, né? Se tu pensar, quem que se formou contigo, comigo ou contigo (pesquisadora) que está na escola? Comigo, ninguém. (Elis, p. 8).

A partir de suas percepções sobre a distribuição das disciplinas do curso em questão, Milton e Elis parecem defender uma reestruturação curricular no sentido de haver um contato maior com a prática docente, ainda no início do curso, acreditando que, com isso, a evasão para outros cursos de graduação diminua. Mateiro (2003) acorda com o pensamento dos dois docentes quando considera que

O certo é que a ideia de proporcionar ao estudante de licenciatura um maior contato com a realidade escolar pode modificar o perfil profissional do futuro professor. O conhecimento da prática docente unido à experiência interpessoal que se estabelece durante o período de intervenção educativa pode desenvolver o compromisso com a construção do mundo escolar. Frente a essa conduta, o estudante tem condições de assumir uma responsabilidade em relação a tudo o que necessita aprender. Uma atitude consciente é determinante no desenvolvimento de qualquer profissão (MATEIRO, 2003, p. 37).

Caetano narra, porém, ter trocado o curso de licenciatura pelo bacharelado em violão devido à influência de seu professor de violão no curso de licenciatura, que nele viu potencial. Decidiu retornar ao curso de licenciatura plena por questões da “vida”, como define, pensando na carreira profissional que teria pós-licenciado. Apesar das trocas, reconheceu-se professor em uma disciplina do curso de Licenciatura Plena em Música:

No primeiro dia de observação [do Estágio] na escola, eu tive vontade [...] eu criei meu irmão. Então é bem fácil, eu não me incomodo com criança [...] então eu me senti bem naquele dia, daí eu pensei: “bah, se um dia eu trabalhasse só com criança, não me importaria em ficar o dia inteiro com crianças”. (Caetano, p. 3).

Embora não tenha abandonado o curso, Nara também teve sua relação com a música modificada, não só pela entrada no curso, mas também pela realidade profissional:

[...] o curso afasta, às vezes, a gente da música e também a profissão. Eu estou sem tocar há muito tempo [...] Não toco muito mais. Aquela coisa que eu tinha quando comecei o curso: “Ah, vou fazer licenciatura e bacharelado, vou dar aula de instrumento e vou tocar”. Eu não consigo. Não consigo chegar em casa e ter tempo de tocar [...] Eu não consigo adequar tanto a música, mas é como se fosse, mas ela tá sempre ali, sempre permeando. Às vezes me concordo com ela, às vezes eu me aparto dela. (Nara, p. 4).

A entrada no curso de música é interpretada como um momento crucial, de importantes mudanças na vida de todos os participantes, seja pela maneira como se relacionam com a música, seja pela possibilidade de ter uma carreira docente, ou em suas visões sobre a profissão e sobre a música. O fato é que, para todos, foi um período de questionamentos e decisões.

Quando fui entrar em estágio eu tomei um gelo: “Meu Deus, vou entrar pra turma, dar aula de música pra turma. Ah, uma licenciatura é isso! Puxa vida”. Mas aí tem uma parte feliz da história que é eu me identificar com esta questão de professor de música. Eu, realmente, dei uma surtadinha assim e cogitei ter outro trabalho, trocar de faculdade, trocar de curso [...] Só que daí entrei pra sala de aula e [...] fui pesquisar aula de música e o que fazia, qual podia ser minha colocação de mercado, isso foi em 2008 [...] bem onde a gente tem um marco pra nós que é a aprovação daquela lei do conteúdo de música. (Milton, p. 7).

Talvez, a aprovação da Lei 11.769/08 tenha conquistado não só o professor Milton, incentivando-o a continuar na carreira docente, como também Caetano, apesar dessa suposição não ter sido confirmada em suas narrativas.

Estudando o currículo do curso Música – Licenciatura Plena da UFSM e compreendendo-me como fruto da reestruturação curricular de 2009, percebi que o desenvolvimento prático musical, por exemplo, perpassa todos os semestres da graduação: Práticas Instrumentais I, Teclado I, Teoria e Percepção Musical I no primeiro semestre; Práticas em Percussão, Práticas Instrumentais II; Teclado II, Técnica Vocal, Teoria e Percepção Musical II e Canto Coral no segundo semestre; Canto Coral I, Práticas Instrumentais III, Teoria e Percepção Musical III no terceiro

semestre; Canto Coral II, Práticas Instrumentais IV, Teoria e Percepção IV no quarto semestre; Canto Coral III e Regência I no quinto semestre; Música Popular¹¹ e Regência II no sexto semestre; Criação Musical, Folclore Musical, Prática de Conjunto e Regência III no sétimo semestre e Recital de Conclusão de Curso e Regência IV no oitavo semestre. Já, as disciplinas práticas de ensino, seja na educação básica ou em outros contextos, se concentram na segunda metade do curso (como já apontou Mateiro em 2009), apesar de as disciplinas teóricas tratarem de assuntos pertinentes para a futura inserção do licenciando nos contextos educativos: Didática Musical I e Estágio Supervisionado I no quinto semestre; Didática Musical II, Estágio Supervisionado II e Práticas Educativas I no sexto semestre; Estágio Supervisionado III e Práticas Educativas II no sétimo semestre e Estágio Supervisionado IV no oitavo semestre.

Por outro lado, os Programas de Extensão (Curso de Extensão em Música da UFSM – Fase II, Festival Internacional de Inverno da UFSM), os Grupos de Pesquisa (Grupo FAPEM e NarraMus) e o PIBID-Música são oportunidades de inserção do licenciando em espaços educativos e de reflexão sobre a prática. Acerca deste último, Elis narra:

[...] logo depois, quando ia acabar minha bolsa, entrei no PIBID, daí foi que eu tive toda, que fui ter noção do que era ensinar pra criança, toda essa ideia de educação musical foi se criando lá. Isso é muito tarde no nosso curso. As disciplinas práticas talvez agora, eu acho que estão tentando aproximar um pouco mais, logo no início. Mas eu acho muito tarde, tu tá na metade do teu curso pra ti ter noção, pra ti te dar conta que tu está numa sala de aula, o que fazer. (Elis, p. 8).

Para Elis, compreender a profissão desde a inserção no contexto educativo, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi fundamental para se reconhecer professora. Ainda que Elis e Milton apontem e a própria ementa do curso mostre que o contato com a prática docente aconteça muito tarde na graduação, para os quatro, o curso possibilitou as primeiras experiências musicais no contexto da educação básica. Esse conjunto de aprendizagens, para todos, foi reconstruído nas narrativas como uma periodização e momento crucial que se transformou em conhecimento na formação, como observado na fala abaixo:

¹¹ O programa (com objetivos, atividades e outras informações) de cada disciplina não estava disponível no site da UFSM e nem no site do curso. A partir de minha passagem pelo curso, elenquei e categorizei-as em teóricas e/ou práticas.

Minha visão era dar aula de teclado quando eu entrei [no curso Música-Licenciatura Plena], mas hoje já vejo que não é assim pelas experiências que tive, tanto no PIBID, e pela vivência da sala de aula, acho que ela te mostra muito assim. Na universidade tu aprende uma receita do que fazer, mas eu acho que só a sala de aula te dá, sabe, tu colocar um temperinho a mais, tu criar, tu ser um professor criativo, um professor que escuta os alunos e vê as necessidades deles. (Elis, p. 10).

Os quatro participantes ingressaram no curso com visões semelhantes, de que seriam instrumentistas e/ou que dariam aulas de instrumento profissionalmente, realidade comum aos licenciados, antes da aprovação da Lei 11.769/08. A partir das disciplinas práticas, como o Estágio, passaram a compreender suas profissões no contexto da educação básica, o que, para alguns, como pôde ser lido nas narrativas de Milton, por exemplo, foi momento de reconstrução de identidade profissional. A leitura das narrativas dos participantes revela que, enquanto egressos do curso Música Licenciatura Plena, esses professores almejam que o currículo do curso siga um modelo de formação baseado na “racionalidade prática”, em que

a prática é o eixo da formação do professor, de modo que as disciplinas pedagógicas e científicas são propostas no currículo de modo concomitante e articulado. O contato com a prática docente ocorre desde o início do curso, pois desse envolvimento com a realidade prática deveriam se originar os problemas e questões a serem levados para discussão nas disciplinas teóricas. (PENNA, 2010, p. 31).

Seguindo esse delineamento, possivelmente algumas das inquietações vivenciadas na profissão, posteriormente, poderiam ser estudadas e teorizadas, no intuito de se desenvolverem enquanto experiências de aprendizagem no ambiente acadêmico. Ainda assim, embora o curso de música tenha apresentado desafios aos professores, foi a oportunidade de conhecer profissionais que marcaram suas trajetórias.

CAPÍTULO 6

6 CRUZAMENTOS: QUANDO EM DOIS SOMOS MUITOS

Além das memórias de iniciação musical ou aprendizagem de um instrumento musical, da passagem pelo curso e de encontros com profissionais que os marcaram, além do contato com os educandos, tomados como exemplo da dupla temporalidade das memórias, outras experiências presentificam-se na prática docente dos participantes. Entre elas, estão as memórias de escola, as pessoas com as quais conviveram (familiares e colegas de faculdade e trabalho), os cursos dos quais participaram e os lugares que conheceram.

Os professores Milton e Elis, conversando sobre o que consideram ser uma aula de música, chegaram a conclusões bastante próximas às dos professores Nara e Caetano. Porém, apontaram possíveis relações dessas percepções com o fato de serem os primeiros professores de música inseridos na educação básica, após a aprovação da Lei 11.769/2008, de não terem experiências com aulas de música enquanto alunos na escola e de haver certa movimentação curricular no curso de Licenciatura Plena em Música, onde os professores formadores de outros professores de música estão buscando diferentes subsídios para melhor prepará-los para a escola. Entre esses subsídios, está a inserção de novas metodologias que valorizem as distintas experiências dos professores em formação, o contato com a escola básica ainda na graduação, através de programas como o PIBID, a pesquisa e a experimentação dialogada com os graduandos. Por outro lado, assumem a responsabilidade em refletir todos esses conhecimentos no contexto em que estão inseridos e nas diferentes possibilidades que o ensino de música oferece.

Outras temáticas foram levantadas pelos professores, sem maiores discussões, como o encontro com a nova geração (aspectos identitários da nova geração de estudantes); trabalho com outras disciplinas (Caetano e Nara relatam experiências conjuntas com outros professores); utilização da mídia para fins não musicais (Nara e Caetano); material didático (Caetano narrou sobre isso, mas não relacionou com vivências passadas); alguns procedimentos e escolhas metodológicas feitas pela professora Nara que, da mesma maneira, não foram relacionadas com experiências anteriores; gostos musicais pessoais, mais no intuito de se apresentarem do que de relacionarem com a prática docente; o caminho para

a entrada no curso de música (Professores Milton e Caetano narram breves episódios que não têm relação direta com a prática pedagógica).

A análise horizontal/comparativa das narrativas dos quatro participantes permitiu identificar dois cruzamentos:

1. O tempo na autoformação

- a) Da experiência vivida à experiência viva: o vivido articulado à prática em diálogo com os contextos educativos.
- b) Do encontro consigo e com o outro: delineamento da visão sobre si e sobre a docência a partir das interações no contexto escolar.

E

2. Perfil do professor de música: um projeto em construção

- a) O reflexo de mim no outro: concepções sobre o trabalho docente
- b) Quando a docência encontra a vida: o processo de formação a partir das histórias de vida

6.1 O TEMPO NA AUTOFORMAÇÃO

E a gente tem muita liberdade nesse sentido [...] posso ensinar muita coisa, mas o que eu vou ensinar? [...] a gente consegue dar uma aula melhor com esta liberdade que a gente tem, sem ter que estar seguindo aquela grade curricular. (Milton, p. 18).

O diálogo entre os participantes pareceu alimentar as possibilidades de interpretação sobre a prática. Josso (2010) explica essa dinâmica, considerando este “olhar retrospectivo e prospectivo”, um estímulo para “[...] a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria” (JOSSO, 2010, p. 189). O processo de formação, desencadeado pela dupla temporalidade das experiências conversadas, se deu de maneira consciente, ora questionando posturas pedagógicas, ora discutindo a maneira como enfrentam as situações cotidianas. Das rodas de chimarrão, resultaram dois cruzamentos pertinentes para se pensar a prática docente dos professores, a partir de suas trajetórias de vida:

6.1.1 Da experiência vivida à experiência viva: o vivido articulado à prática em diálogo com os contextos educativos

Os professores de música, participantes da pesquisa, vivem um cenário singular em suas formações desde que passaram a atuar nas escolas, após a aprovação da Lei 11.769/2008. Conversando, em uma roda de chimarrão, caminharam entre experiências isoladas que, logo, foram cruzadas com suas vidas profissionais. De maneira reflexiva e consciente, linhas melódicas encontraram-se e harmonizaram como em uma composição musical. Algumas foram ouvidas separadamente, outras pareceram nascer em combinação, mas, na medida em que adentravam por entre memórias e situações cotidianas, novas harmonias surgiam. Experiências, como as narradas pelos professores e discutidas nesta dissertação, segundo Josso (2004), são formadoras quando discutidas como aprendizagem, ou seja, quando se transformam em atitudes e pensamentos que caracterizam subjetividade e identidades.

Pensar o tempo na autoformação é alimentar o processo intelectual, que resulta nas diferentes dinâmicas profissionais manifestadas pelos docentes diariamente. Quando convidados a adentrarem memórias, novos dispositivos de formação foram identificados e interpretados, como vivências com a música e com o ensino da música, cenas da escolarização e imagens de professores que os marcaram.

Nas narrativas de Milton e Elis, percebeu-se a relação direta com o aprendizado musical/instrumental e o encontro com a docência, entre percepções particulares e reconhecimentos plurais da profissão, relação desenvolvida por Josso (2006):

A perspectiva adotada neste texto é a da formação/transformação biográfica, porque experiencial, encarada do ponto de vista das mudanças vividas por todo o ser no mundo e não somente pelos que aprendem. E do ponto de vista de como cada um se coloca no projeto educativo social e como cada um dispõe as tensões inevitáveis entre as imposições de seus contextos de vida e as emergências interiores que os interpelam para automatizar-se dos modelos socialmente valorizados tanto por seu próximo como pela sociedade. Porque esta autominização, lembremo-nos é com certeza, uma conquista sem fim suportada por um imaginário e uma criatividade a ser mantida e cultivada. (JOSSO, 2006, p. 34).

Parece existir um duplo movimento de independência para com as tensões dos contextos de vida e de pertença aos grupos de convivência. É nessa dinâmica que as aprendizagens dos professores surgem enquanto movimento de reflexão sobre si mesmos. Trazendo esta prática reflexiva para o presente, é possível formar-se a partir de experiências advindas de vivências cotidianas. Nesse sentido, a autoformação pode advir da vida escolar dos professores de música, através da percepção e reflexão individual/coletiva, em seus contextos de atuação.

Tal processo ganha especificidade na área de música, pois não é apenas o professor isolado que reflete sobre o que ensinar e como ensinar, já que não teve experiência de aula de música em sua vida escolar. Assim, toda a área de música reflete de maneira semelhante, coexistindo uma dinâmica entre os dilemas dos professores e aqueles que estão presentes nos debates da área de educação musical. Nessa direção, o momento histórico da educação musical no Brasil convida à autorreflexão, uma vez que desafia professores que não tiveram música na sua formação na educação básica a ministrarem aulas dessa disciplina, nesse nível. Dessa forma, não é apenas um desafio para os participantes desta pesquisa, mas um desafio posto para a área e, particularmente, para os desenhos curriculares dos cursos de licenciatura.

A narrativa de diferentes episódios de vida, que foram constituindo-se experiências no momento em que os docentes contavam-se, refletindo sobre sua prática atual, auxilia a investigação de possibilidades para a reflexão desse desafio. Os professores buscaram, na memória, subsídios para compreender seus fazeres docentes na educação básica. Esta busca por compreender como são constituídos seus pensamentos, crenças, saberes e fazeres e aprendizagens é, de acordo com Josso (2004), uma aproximação da temporalidade biográfica presente nas histórias de vida, aclarando para a relação entre aprendizagens musicais vivenciadas e as possibilidades pedagógicas para a atuação como professor de música.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu identificar vivências formativas, portanto experiências, com a música e com a docência nas histórias de vida dos professores, que foram refletidas em suas concepções sobre o ensino da música e sobre a profissão. A partir da leitura de suas trajetórias de vida, bem como do estudo

das marcas de compreensão do processo de formação, a análise horizontal/comparativa revelou cinco reflexos em suas docências:

- a concepção sobre o ensino da música parece nascer na universidade, a partir do contato com a prática, e continua a se desenvolver nos contextos educativos;
- a maneira de encarar a profissão e a ótica a partir da qual se veem professores reside em experiências diferentes, porém, fato comum entre todos os participantes é que foram inspirados por, pelo menos, uma figura docente, que não atuava necessariamente na educação básica;
- as dinâmicas das aulas, metodologias e caminhos pedagógicos (sequência de conteúdos, planejamentos, avaliação e outros) dialogam diretamente e prioritariamente com o contexto no qual estão inseridos, a partir de um equilíbrio de forças entre as “orientações curriculares”, seus objetivos enquanto professores, interesses dos alunos e concepções das escolas a respeito do ensino da música;
- os professores encaram os desafios da prática, como a pluralidade de gostos musicais e de valorizações atribuídas à música como oportunidade de crescimento. O fato de a música ser novidade nos contextos dos quatro professores lhes dá liberdade sobre como lidar com estes desafios e lhes confere a possibilidade de pesquisar e criar novos caminhos para o ensino da música;
- na medida em que contavam suas histórias, permitiam-se relacioná-las com as histórias dos colegas e com suas práticas docentes. Este desbravamento de memórias permitiu que esses professores encarassem de outra maneira também as experiências cotidianas, como já mencionado nesta pesquisa. Com isso, podem vir a atribuir novos significados para uma pluralidade de vivências que antes poderiam passar despercebidas.

6.1.2 Do encontro consigo e com o outro: delineamento da visão sobre si e sobre a docência a partir das interações no contexto escolar

De maneira semelhante às linhas melódicas temporais discutidas acima, outros dois encontros aparecem em harmonia: a individualidade profissional e o pertencimento a um grupo, no caso, professores de música. Dialogando com outro

professor que passa por situações semelhantes às suas, e que também reflete sobre a prática, recebe novas interpretações e alternativas para suas escolhas, ou, por outro lado, se enxerga nas narrativas do outro, caminhando, em ambos os casos, de experiências para aprendizagens.

A presença dessa *espiral do caminho para si* (JOSSO, 2004) manifestou, no decorrer das conversas, novas lembranças que, outrora, não haviam sido consideradas como formativas.

A visão sobre si e sobre a docência foi construída também no e para o contexto escolar. Nara e Caetano, cujas práticas atuais buscam superar, ou pelo menos permitir a compreensão acerca da música midiática trazida pelos alunos, se consideram “ampliadores” das experiências de seus estudantes. Ambos os docentes narraram grande mudança e, até, certo conflito sobre sua relação com a música, desde a entrada no curso de licenciatura em música até a atualidade. Enquanto Nara assume não ter tempo para tocar como gostaria, Caetano está em um caminho para retomar o que tinha antes do curso (prática com bandas, criação). Nesse sentido, as palavras de Nóvoa (2009) reverberam em minha memória:

[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NÓVOA, 2009, p. 38).

Assim, as dimensões pessoais das trajetórias de vida de Elis e Milton também delineiam suas visões sobre a docência. A partir de seus diálogos e do posterior estudo de suas narrativas, entendo-os como “facilitadores” do aprendizado musical. Enquanto Milton se permitia navegar na memória de Elis, que ressignificava as vivências com o pai em sua própria prática, a docente ouvia as práticas atuais de Milton e refletia sobre sua própria prática. O diálogo e, principalmente, a escuta entre os dois deixou transparecer o fato de serem professores preocupados em ouvir seus alunos, com a finalidade de juntos construírem os conhecimentos musicais.

Os quatro veem-se como precursores e verdadeiros “desbravadores” do ensino da música nas escolas, assumindo, assim, a responsabilidade social e política de estarem constituindo memórias, opiniões e tradições, que poderão servir

de modelo para futuros professores de música. Nesse caminho, ora se vestem de compositores, ora de pesquisadores, considerando a música não só como componente curricular, mas como linguagem artística.

Outro cruzamento entre as dimensões pessoais e profissionais de suas vidas é a animação e o entusiasmo com os quais contavam suas práticas. Talvez, o fato de todos escolherem a música como profissão (já que buscaram o curso de licenciatura com o objetivo de tocar um instrumento musical ou de darem aulas de instrumento) e de terem compreendido a licenciatura depois, nas disciplinas práticas da universidade, os aproximem da leitura que fiz do meu professor de guitarra: o amor pela música fazia com que suas aulas adquirissem um nível de excelência, na qual me inspiro até hoje. Quando contavam suas histórias com a música e com o ensino da música, faziam com satisfação e orgulho. Acredito que esta maneira de encarar a profissão se reflita positivamente nos futuros professores de música, que poderão ter sido alunos desta geração de professores “entusiasmados”.

6.2 PERFIL DO PROFESSOR DE MÚSICA: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

6.2.1 O reflexo de mim no outro: concepções sobre o trabalho docente

Os lugares educativos [...] acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se tanto a problemáticas de *posicionamento* na sua vida cotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações. É por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). (JOSSO, 2007, p. 414, grifos da autora).

Além de suas concepções sobre o trabalho docente terem sido construídas ao longo de suas trajetórias, como já apontei nesta pesquisa, o diálogo e a interação com outro professor revelaram outras perspectivas sobre o trabalho docente. Nara foi pensando sua prática atual (principalmente as opções metodológicas) a partir das narrativas de Caetano, que continham muitos traços de seu percurso na escola (organização das aulas, metodologias e materiais). Ambos construíram, nessa interação, a ideia de uma aula de música contextualizada na história da arte e da música, apresentando novas representações e significações da arte para seus alunos.

Em outra dinâmica narrativa, quando Nara fala sobre suas memórias no conservatório de música, em um ensino formal de piano, Caetano revela que sempre foi autodidata e que os primeiros professores de música que teve foram os da universidade. Por esse fato, demorou a acreditar em si mesmo como professor de música, ao contrário de Nara.

Apesar de Milton lembrar-se do aprendizado na família antes que Elis, o fato de as experiências do pai dela a terem subjetivado tanto, o fez pensar sobre o quanto os aprendizados e as imagens do irmão influenciavam no seu jeito de dar aula. Elis, ouvindo Milton narrar suas experiências com o ensino médio, se reconhece na profissão enquanto aprendente, já que sabe que, nesse contexto, novo para si, terá muito que aprender. Da mesma maneira, Milton revela interesse em trabalhar no contexto da educação infantil, apesar de, até então, “fugir” das crianças, por também se reconhecer aprendente. Vê necessidade em atuar nesse nível escolar para adquirir novos aprendizados. Essa análise permite entender que

Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a *tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva* [...] (JOSSO, 2007, p. 416, grifos da autora).

6.2.2 Quando a docência encontra a vida: o processo de formação a partir das histórias de vida

As histórias de vida dos professores permitiram identificar de que maneiras estes transformaram vivências em experiências. Para Josso (2004), pensar a experiência

diz respeito não a uma experiência, a uma vivência em particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Neste campo, reflexões como: ‘o que eu extraio como conhecimentos e saber-fazer do conjunto destas experiências’, por exemplo, orientam o trabalho biográfico. (JOSSO, 2004, p. 54).

Nessa dinâmica, foi possível identificar, nas narrativas dos quatro professores, a construção do conhecimento a partir de experiências, em que a vida dialoga com a docência:

MILTON

- A partir da experiência do estágio e da própria prática percebeu facilidades em atuar nos anos finais e no ensino médio;
- Das lembranças dos aprendizados que o irmão lhe deu e da reflexão crítica sobre sua prática em diálogo com estas heranças, concebe seu próprio jeito de ser professor;
- Do contato com as teorias do cotidiano na universidade e com disciplinas que contemplavam a criação de músicas para as aulas, entende a necessidade de ser criativo na construção de suas aulas e de pensá-las a partir da realidade dos alunos;
- Partindo de sua experiência como professor de guitarra, vê a importância em compreender como seus alunos (também na educação básica) se relacionam com a música;
- Da entrada no curso de música, com o objetivo de tocar guitarra elétrica, ainda hoje busca tocar com seus alunos;
- Seu entendimento sobre o que é ser um bom professor partiu de comparações feitas na universidade: virtuosos no instrumento que não tinham didática x professores com didática sendo musicistas virtuosos ou não (percebe-se mais uma conexão com o modelo docente deixado pelo irmão. Na universidade, ele começa a separar as duas formações – ser bom instrumentista x ser bom professor);
- O fato de precisar ministrar aula contemplando dois componentes curriculares da disciplina artes (artes visuais e música) o levou a pesquisar sobre atividades e metodologias sobre estas linguagens. Também, percebeu a necessidade de organizar o próprio material com as duas áreas (planos de estudos) para as aulas.

ELIS

- A partir da criatividade presente nas aulas do pai e da necessidade que ele tinha de tornar suas aulas diferentes, de pensar no contexto do aluno, concebe sua ideia sobre a aula de música;

- Da experiência positiva com uma professora de teatro na educação básica, que fez com que as aulas de artes fossem diferentes de todas as outras disciplinas, inspira-se para a construção de suas aulas;

- A partir dos cursos que fez (contato com métodos e novas metodologias) e das experiências práticas na universidade (PIBID, estágio), construiu sua compreensão sobre o que é ser um professor de música na educação básica, sentindo-se confiante para atuar na educação infantil, já que suas experiências centraram-se nesse contexto.

CAETANO

- Partindo do contexto no qual está inserido, desenvolve sua concepção sobre o ensino da música;

- A partir da relação que ele tem com a música, busca encantar os alunos pela música, pelo novo e pelo diferente;

- Na experiência do estágio identificou-se com o público infantil;

- Por meio da experiência tocando em bandas e compondo músicas, busca proporcionar experiências de criações e interpretações para seus alunos;

- Do contato com o contexto de escola privada surgiu a necessidade de ouvir o que os alunos gostariam de aprender;

- As memórias da disciplina de História da Música e de sua professora revelaram traços sobre como organizar suas aulas e sobre como fazer ligações entre a realidade dos estudantes e o contexto de composição das obras.

NARA

- O fato de atualmente ser a única professora de artes dos anos finais e ensino médio da escola em que atua a leva a determinada organização das aulas, mesclando conteúdos de artes visuais e história da arte, com os de música e história da música;

- Segue determinada grade curricular baseada nos conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), devido ao contexto em que está inserida;

- O curso e a prática docente a afastaram de sua própria música e da prática musical;
- O fato de trabalhar em uma escola estadual, precisando substituir colegas de diferentes áreas, e de ter participado em sua infância de um programa educacional que continha diferentes atividades artísticas a fez aprender a trabalhar interdisciplinarmente, a partir dos mais variados componentes;
- Sua vida pessoal a abriu para novos estilos musicais, refletindo em sua prática docente;
- Reconhece a organização das aulas de história da música em suas escolhas pedagógicas e metodológicas;
- As experiências de tocar em grupo ao longo de sua formação musical acabam refletindo na sua prática escolar: este é o primeiro ano que ela não tem grupo de flauta na escola.

CONSIDERAÇÕES

No primeiro capítulo “Pensando minha formação: quando em tudo quanto olhei fiquei em parte”, narrei passos formativos e investigativos apoiada em minha história de vida. Parti das marcas deixadas por três figuras docentes: o professor de história e a professora de física e o professor de música. Essas narrativas iniciais permitiram identificar alguns aprendizados que incorporei à minha prática e que não tinham, necessariamente, ligação com a música. Destas memórias, delineei meu problema de pesquisa e os principais objetivos a serem desenvolvidos.

O segundo capítulo, intitulado “Vivendo e aprendendo: a construção de narrativas docentes”, centrou-se no estudo sobre a metodologia a partir da qual a pesquisa se originaria. Relendo especificamente essa parte de minha dissertação, percebi o quanto a pesquisa foi incorporada à minha vida: dos livros, rascunhos e esquemas que me acompanhavam diariamente, passei a pensar sobre minha prática nas leituras que fiz. Que dispositivos eu estaria mobilizando para a compreensão de minha prática, bem como para a aquisição de novos conhecimentos? Conseqüentemente, o dia a dia na escola não passava sem reflexão. As conversas na sala dos professores tomavam novas repercussões em meu pensamento.

Carregando livros e preocupando-me com prazos, levava a dissertação para todos os lugares. Nesse trilhar, conversei com colegas docentes que, curiosos pela minha temática, acabavam contando um pouco de suas histórias de vida, relacionando-as a suas práticas. Um novo paradigma me foi revelado: as histórias plurais das vidas desses professores conversam sempre com suas práticas, mas as apropriações dessas memórias dependem de experiências dialogadas e pensadas. Os professores inseridos em grupos de pesquisa, ou que já haviam concluído alguma etapa da pós-graduação, ou ainda, que, de alguma maneira tiveram contato com metodologias (auto)biográficas, contavam-se aventurando-se em *espaçotempos* de maneira reflexiva: ora estavam sendo, ora foram, ora seriam experiências passadas. Os que não tinham conhecimento sobre esse tipo de abordagem metodológica mostravam-se entusiasmados por alguém estar interessado em suas histórias, mas não as conectavam tão facilmente à sua docência.

O fato de ter construído minha pesquisa dentro da escola, dialogando com professores e alunos, me fez olhar para a escola com outros olhos. Na medida em que estudava a melhor metodologia para alcançar meus objetivos, a inseria em meu cotidiano e usufruía de suas construções. Assim, contei-me em diferentes perspectivas, li minha docência a partir de novos olhares e busquei enxergar a figura docente que represento para meus alunos.

O terceiro e quarto capítulos, “Histórias de vida em ação: de minha história às histórias dos outros” e “Conversas em uma roda de chimarrão: o encontro consigo e com o outro”, contam a história da produção das narrativas da pesquisa, do contato com os professores ao diálogo entre os pares, do encontro com os professores às primeiras dinâmicas narrativas. Por fim, escrevo o caminho entre a transcrição, textualização e interpretações das narrativas dos participantes.

No quinto capítulo, “Dialogando com as conversas entre os participantes”, discorro sobre a leitura e análise das conversas entre os professores. Esta importante etapa da pesquisa precisou ser realizada de duas maneiras: ora produzia refletindo com autores, ora sentava-me longe dos livros, com papel e lápis na mão, e escrevia sobre todas minhas interpretações acerca das narrativas. Pela quinta vez, reli os estudos de Josso para compreender a construção das aprendizagens pelos docentes. Deparei-me com conceitos importantes que perpassaram a pesquisa, e é a partir deles que desenvolvo minhas considerações finais.

A dinâmica do processo de conhecimento, proposta por Josso (2010), passa pela temporalidade, que é a percepção sobre quanto tempo leva a integração de uma experiência à vida. O aprendizado docente se dá em uma temporalidade complexa entre situações cotidianas e reflexões posteriores dadas a elas, integrando outros conhecimentos: teorias, dispositivos da experiência articulados para compreensão de cada vivência, interações posteriores. Mais uma vez, identifica-se a maleabilidade temporal, agora na dinâmica do processo de conhecimento da trajetória de vida e de docência de cada professor. O segundo aspecto diz respeito aos temas geradores, em que “[...] as valorizações que serviram de critérios em escolhas ou que sustentaram um interesse de conhecimento [...]” (JOSSO, 2010, p. 294) são resgatadas. O processo de conhecimento se dá também por meio das

temáticas que o acompanha. São como refrãos que “[...] permeiam as periodizações da vida” (JOSSO, 2010, p. 296) e que são designados pelo conceito de “problemática”. Na trajetória de vida dos participantes de minha pesquisa, essas problemáticas revelaram-se na prática docente e manifestaram, em cada um dos professores, dispositivos diferentes para reflexão. Ora dialogam com conhecimentos pedagógicos, ora com suas vivências com a música, com memórias do passado ou com expectativas futuras.

Este movimento do processo de conhecimento foi potencializado quando os professores dialogaram. Da escuta de si à escuta do outro, do contar-se e ser contado, também a partir da história de vida de outro professor, estes temas geradores não perpassaram apenas vidas individuais, e sim foram projetados na construção de um perfil de professor de música inserido na educação básica. Outro elemento na dinâmica do processo de conhecimento é a conscientização. Para Josso (2010), a tomada de consciência é o início e o fim de um processo do conhecimento:

O primeiro momento de uma tomada de consciência é, portanto, de surpresa, de choque, de interrupção de uma continuidade, de uma familiaridade, de uma homogeneidade, de uma sensibilidade. Há algo de novo, de não conhecido. Talvez constrangimento ou prazer lhe esteja associado, ou simplesmente um instante de suspensão de um movimento. (JOSSO, 2010, p. 302).

Presenciando essas tomadas de consciência, lembro-me de alguns episódios nas conversas entre os professores:

- Durante uma das conversas sobre música midiática, Caetano arruma-se no sofá, demonstrando desconforto ao assumir que não faz uso de música midiática em suas aulas, apesar de - acrescenta logo em seguida - conhecer os gostos de seus alunos e conversar sobre este tipo de manifestação cultural. Talvez, ouvindo Nara narrar que faz associações entre os interesses e curiosidades dos alunos e os conteúdos que pretende ensinar (tanto de música quanto de artes visuais), se deu conta de que o uso da música midiática em suas aulas é diferente. Percebendo que outra professora também sentia necessidade em trazer coisas novas aos alunos e apresentar-lhes uma realidade cultural diferente da qual eles estão inseridos, Caetano compreende sua aula como um momento para se conhecer coisas novas, além da música midiática dos estudantes.

- Em outro diálogo, Caetano se lembra das aulas e da professora de história e Nara, acordando com as narrativas do colega, faz a seguinte ligação:

Agora tu falando, parei pra pensar. Quem sabe eu trabalhar tanto com história da música foi porque esta professora me fez gostar tanto de história da música. Até então [antes de entrar no curso] eu era uma excelente aluna, uma aluna que fazia tudo certo [...] Até que eu sentei na frente dela, foi a única professora que me fez desistir de uma matéria [...] De tanto que ele me cobrava trabalhando com um tema que eu gostava [...] Às vezes preciso organizar o pensamento [planejando suas aulas], vou no caderno de história da música e de lá passo pro livro. (Nara, p. 11).

- Milton, lembrando-se dos ensinamentos do irmão e refletindo sobre sua docência em aulas individuais de instrumento, vê seu irmão em sua prática de um jeito diferente, conforme observado na seguinte narrativa:

Eu já parei pra pensar e essa reflexão, o lugar que me trouxe essa reflexão foi minhas aulas particulares. Como eu falei, sempre levei essa história [cobrança por estudo] tão a sério que quando eu ia ensinar eu ficava louco da vida quando eu estava dando uma aula e o aluno não levava a sério, fazia pouco da aula, não queria tocar [...] Eu tenho que aceitar que ele quer ter a música como hobby e, às vezes, ele está aqui pra fazer aula. (Milton, p. 12).

- Elis, percebendo a multiplicidade de práticas, metodologias e recursos para o ensino da música nas escolas, anima-se – visivelmente feliz, com brilho no olho, voz mais forte - com a perspectiva do futuro do ensino da música para os próximos professores de música:

[...] acredito que esta vivência de estar na sala de aula é o que ensina. Nós que vamos ensinar para os próximos assim [futuros professores de música] [...] nós estamos iniciando a música de novo na escola, no ensino médio, em todos os níveis. Se tu for pensar, nós vamos fazer os materiais, nós estamos criando uma tradição de ensinar música, porque nós não tivemos [música na escola], nós estamos descobrindo. (Elis, p. 16-17).

Cada um desses episódios traz a riqueza de formar-se em si, de pesquisar na vida os elementos formativos, de redimensionar o passado e pensar no futuro. Acredito que este processo de conscientização possa ter sido acelerado quando os professores dialogaram. Em vários momentos, os docentes repetiam o que tinham contado outrora, dando nova roupagem para a memória, de acordo com o que ouvia do e percebia no outro. Para Josso (2004),

[...] escutar as narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exigem capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma

experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro. (JOSSO, 2004, p. 40).

Apesar de ter desenvolvido apenas uma atividade com os professores, a de dialogar sobre suas histórias de vida, formações e práticas docentes, acredito que muitos dos processos que transformam vivências em experiências foram alcançados, já que, a partir de uma problemática atual (aulas de música na educação básica), foram direcionando suas memórias para momentos de formação docente e de reflexão sobre a prática.

A roda de chimarrão também adiantou outra atividade, mesmo que indiretamente: a da escrita e leitura da biografia educativa. Mesmo sem escrever ou ler suas histórias de vida, os professores reconstruíam suas narrativas, a partir da escuta das memórias do outro, e se “ouviam” em novas melodias, resultado da interação com outro docente. Nesse sentido, traçando perspectivas sobre o perfil do professor de música na escola, através das histórias de vida dialogadas entre os pares de professores, “em dois, foram muitos”.

Por meio de suas narrativas, revelaram aspectos importantes do cenário da educação musical na educação básica pós-lei, os quais poderão servir de reflexão não só para professores de música, como também para educadores em geral, formadores de professores e comunidade escolar. Uma possível consequência para os cursos de música em geral, mais especificamente para o curso de Música - Licenciatura Plena da UFSM é a necessidade de reorganização curricular, com a finalidade de inserir o licenciando na educação básica já no início do curso, o que poderá diminuir, segundo os participantes da minha pesquisa, a evasão para outros cursos. Acredito que outro reflexo desta pesquisa para os cursos de licenciatura é a inserção e/ou o reconhecimento de metodologias que validem experiências com a música e com o ensino da música, antes do curso.

Esta imersão do licenciando em sua própria história poderá ser refletida em sua prática docente e na contínua compreensão de sua trajetória profissional. No caso da minha dissertação, o estudo das histórias de vida dos participantes permitiu compreender o perfil de educador musical inserido na educação básica hoje. Também, revelou perspectivas futuras para o ensino da música, como o desenvolvimento de diferentes pedagogias para sua operacionalização e distintas

relações com o repertório musical dos educandos. Acredito que um professor ouvido poderá estar mais aberto a ouvir. Nessa direção, estudando as histórias de vida desses professores e valorizando suas relações com a música e com o ensino da música, desenvolve-se, nesses profissionais, uma nova interpretação sobre os significados das experiências dos alunos e sobre suas próprias memórias. Assim, esse professor poderá estar mais atento às narrativas musicais de seus próprios alunos, buscando desenvolvê-las no contexto de suas aulas.

Mais uma vez, a aprendizagem a partir da prática revela-se em duas perspectivas: enquanto saber-fazer, é ferramenta para desenvolver os conteúdos musicais na sala de aula; e, como saber para dominar uma aprendizagem, é ressignificada toda vez que é mobilizada para compreender novas experiências. No caso do contato com o repertório do aluno, o docente poderá partir dessas músicas para o desenvolvimento dos conteúdos, ao mesmo tempo em que busca entender sua própria prática, a partir dessa nova experiência.

Tal movimento da aprendizagem perpassou a construção desta dissertação. Enquanto desenvolvia a investigação, pouco a pouco transformava minha própria concepção sobre o ensino da música. Na busca por uma relação dos docentes com suas histórias de vida, encontrei professores multifacetados, com diferentes significações para temáticas semelhantes. A pluralidade de caminhos para o ensino da música na educação básica, que antes me desafiava, constitui-se, agora, um elemento positivo para a presença da música nas escolas, bem como para minha própria prática. Juntamente com os participantes, somos todos frutos da mesma universidade, inseridos em contextos semelhantes, expostos às mesmas diretrizes curriculares para o ensino da música. Ainda assim, a ausência de um educador musical em nossa escolarização exige que sejamos criativos e reflexivos o tempo todo: pensamos nossa aula longitudinalmente – nas vivências do agora para a construção de experiências do amanhã.

Finalizo minhas reflexões com a citação de Josso (2004), que sintetiza o desenvolvimento da pesquisa, enquanto pesquisa-formação:

Chegamos ao ponto de articulação entre pesquisa e formação. A formação na pesquisa-formação é o aspecto mais evidente das aprendizagens: um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades que começam ou desembocam numa produção oral, socializada, posta em discussão. A formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em

jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida. Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com esta amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento. São esses os desafios simultâneos da pesquisa e da formação. (JOSSO, 2004, p. 215).

Vivi a pesquisa-formação. Me (trans)formei no decorrer da pesquisa. Nas páginas da dissertação, me reconheci pesquisadora e professora. Sou alguém diferente com tudo que fui. Sou os leitores que contrapuseram seus pontos de vistas aos meus. Sou tantos autores que dialogaram com minhas intenções e suposições. Sou meus estudantes, minhas colegas. Sou as multipalavras entre um café e outro na sala dos professores. Hoje, sou Milton, Elis, Caetano e Nara. Sou Ana, Maria Cecília, Cláudia e Jusamara.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 191-216.

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Histórias de Vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2^o Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

_____. **Teacher Education and Outstanding Educators**: Universal Characteristics. Journal of the International Society for Teacher Education – JISTE, volume 8, Issue 1, January, 2004, p. 48-56.

_____. The life history approach about outstanding educators to understand universal teacher's characteristics. **Biography and Society**: Göttingen, Germany, 2005, p. 15-21.

ABREU, D. V. de. **Tornar-se Professor de Música na Educação Básica**: um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196 p. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, J.; TEIXEIRA, Z. L. O.; LOURO, A. L. M. Mídias e guitarra elétrica: narrativas sobre aulas para criança. In: XVI Encontro Regional Sul da ABEM, 2014, Blumenau/SC. **Anais...** Blumenau/SC: Universidade Regional da Blumenau, 2014.

ALVES, E. P. **A música nas escolas de Mossoró-RN**: um estudo junto à rede municipal de ensino. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

CASTRO, V. W. de. **A música nas escolas públicas estaduais da região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

CERESER, C. M. I. As crenças de autoeficácia dos professores de música. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Traduzido por: Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

EMENTÁRIO CURSO DE MÚSICA. Disponível em: < <https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=825> >. Acesso: 15 mar. 2016.

GOMES, C. C. **O ensino de música na educação infantil de Natal**: concepções e práticas docentes. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GONCALVES, R. M. **As necessidades/expectativas de formação de professores em música da rede municipal de Santos**. 2012. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

GRINGS, B. **O ensino de regência na formação do professor de música**: um estudo com três cursos de licenciatura em música na região sul do Brasil. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HECKLER, G. L. **A especificidade do trabalho docente no PROEJA**: um estudo sobre a experiência no IFSUL Campus Sapucaia do Sul/RS. 2012. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Traduzido por: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: **Horizontes**, v. 26, n. 2, p. 9-20, 2008.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Revista Educação**, v. 3, n. 63, p. 413-438, 2007.

_____. Os relatos de histórias de vida.... In: SOUZA; ABRAHÃO; E. C. de; M. H. M. B (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. Traduzido por: CLÁUDIO, J; FERREIRA, J. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, A. L. M. Improvisando sobre um tema de Larrosa: diários de aula numa disciplina sobre “narrativas de si” na pesquisa em educação musical. In: **Educere Et Educare – Revista de Educação**, 2013. Cascavel: EDUNIOESTE, v. 8. p. 479-497, 2013.

_____. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da ABEM**, v. 16, n. 20, p. 63-68, 2008.

_____. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: SOUZA, J. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 259-284.

LIMA, J. M. A. **Ingeburg Hasenack**: memórias de uma educadora musical. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. In: **Revista da ABEM**, v. 17, n. 22, p. 57-66, 2009.

_____. O comprometimento reflexivo na formação docente. In: **Revista da ABEM**, v. 11, n. 8, p. 33-38, 2003.

MARTINAZZO, C. J. (Org.). **História de vida de professores**: formação, experiências e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MONTEIRO, L. P. **O professor de Arte na rede pública municipal de Santos**: tensões entre a formação e a atuação profissional. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, V. F. de. **Espaços e tempos produzindo um professor**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/84d36d22b5de0e2bf3bbf4e716658544.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

OLIVEIRA, V. F. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 169-190.

_____. A Memória na Reconstrução das Histórias da Docência. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES Jr., A. G. (Orgs.) **Memórias no Plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

PARIS, S. L. **Os ateliês (auto)formativos na constituição do sujeito docente na educação matemática**. 2012. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PEDRINI, J. R. **Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças**. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013

PENNA, M. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. In: **Revista da ABEM**, v. 18, n. 23, p. 25-33, 2010.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. In: **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014

PERES, L. M. V. Uma psicologia encarnada na busca de outros modos para pensar e fazer a formação inicial de professores: a autobiografia como projeto (auto)formativo. In: **Revista @mbienteeducação**, v. 5 n. 2. p. 165-170, 2012.

PERES, L. M. V. **Imaginários Moventes**: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser. In: *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. 6 n. 11, 2011.

PIRES, N.; DALBEN, A. I. L. de F. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). In: **Revista da ABEM**. 2013, v. 21. n. 30. p. 103-118.

PONSO, C. C. **Música na Escola**: concepções de música das crianças no contexto escolar. 2011. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PRATES, C. C. **Bri(n)coleur**: uma experiência de pesquisa e formação em pedagogia hospitalar. 2013. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RAMOS, S. N. **Música na televisão no cotidiano de crianças**: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos. 2002. 187 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RAPÔSO, M. M. **Professores de música em escolas particulares em Santa Maria – RS**: um estudo a partir de diários de aulas. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RECK, A. M.; LOURO, A. L. M.; TEIXEIRA, Z. L. O. Experiência de si, memórias musicais e aprendizado de pesquisa: um estudo com licenciandos em Música. In: **X Reunião Científica Regional da Anped Sul**, 2014, Florianópolis. Trabalhos Completos da X Anped Sul. Florianópolis, 2014. p. 1-19.

REMIÃO, J. A. A. **Pesquisa-Formação em Narrativas**: modos de (est)etizar as relações na docência. 2015. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIBEIRO, R. M. **Música na educação infantil**: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RIBIEIRO, S. D. D. **Educação e mídia**: formação do sujeito em espaço-tempo de educação física. 2013. 389f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, J. J. R. dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011a.

SANTOS, R. dos. **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais**: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial. 2011. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011b.

SILVA, A. N. de C. A situação da música em duas escolas públicas de Goiânia e a Lei 11.769/08. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, E. de A. **O despertar do músico para a educação musical**: limitações e expectativas de sua atuação na sociedade. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011a.

SILVA, M. M. F. da. **O papel da escuta construída culturalmente no processo de aprendizado e desenvolvimento musical da criança**. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA; ABRAHÃO; E. C. de; M. H. M. B (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, J. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, J. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 7-12.

SOUZA, Z. A. de. **Construindo a docência com a flauta doce**: o pensamento de professores de música. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

STORI, R. **As diretrizes curriculares de Arte do estado do Paraná**: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010). 2011. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. In: **Revista da ABEM**, v. 13, n. 13, p. 65-73, 2005.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. In: **Revista da ABEM**, v. 15, n. 16, p. 75-82, 2007.

TEIXEIRA, Z. L. O.; LOURO, A. L. M. E. Memórias Musicais: Momentos-Charneiras nas Narrativas de Acadêmicos em Dança. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: BioGraph, 2014, v. 1. p. 2531-2540.

TEIXEIRA, I. A. de. C.; SARDINHA, L. Texturas da condição docente: nos fios e nas tramas do tempo. In: DINIZ, M.; NUNES, C. (Org.). **Professor/a: profissão, condição e formação**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 67-92.

TORRES, M. C. de. A. R. **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.

VELOSO, M. M. S. de. A. **O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes de criação no cotidiano da escola**. 2014. 278f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

VERMATTI, L. R. G. **Entre-sons, entre-mundos, entre-idades: ações dialogadas, cultura adolescente e educação musical**. 2012. 235f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012.

WEISS, D.; LOURO, A. L. M. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. In: **Revista da ABEM**. 2011, v. 19. n. 26. p. 132-144.

WERLE, K. **Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar**. 2015. 196 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

YOW, V. R. **Recording Oral History: a guide for the humanities and social sciences**. 2. Ed. Walnut Creek: AltaMira Press, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A: APRESENTAÇÃO – EMAIL 1

Bom dia,

Meu nome é Jéssica de Almeida, sou professora de música e faço parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes), mestranda da professora Ana Lúcia Louro.

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a formação e atuação de professores de música na Educação Básica. Assim, objetivo conhecer, através deste e-mail, que egressos do curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM estão atuando como professores de música em escolas de Educação Básica.

Se você graduou-se em Música-Licenciatura Plena pela UFSM e está atuando como professor(a) de música na Educação Básica peço que, por gentileza, responda a este e-mail afirmativamente para maiores informações.

Desde já agradeço a atenção,

Atenciosamente,

Jéssica de Almeida.

APÊNDICE B: CARTA DE CESSÃO**CARTA DE CESSÃO**

Eu, _____, (estado civil), carteira de identidade número _____, declaro para os devidos fins que abduco os direitos de minhas narrativas gravadas e transcritas no mês de _____ de 2015 em Santa Maria, RS, para **Jéssica de Almeida**, podendo as mesmas ser 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 entrevistas, subscrevo o presente documento.

Assinatura do entrevistado

Data: ____/____/____

APÊNDICE C: TÓPICOS PRA CONVERSA

- Como você se relaciona com a música? Foi sempre assim (por que mudou)?
- Como você aprendeu música? Como foi o seu aprendizado musical? Neste aprendizado, a relação com a música permaneceu igual?
- Estes seus aprendizados/experiências narradas se refletem em sua prática docente?
- Que tipo de envolvimento/relação com a música você busca desenvolver junto a seus alunos?