

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

LÍLSON PELEGRINE SIMAS

**MEMORIAL MUSICOBIOGRÁFICO: UMA POSSIBILIDADE
PARA PENSAR O CERNE DA DOCÊNCIA DE MÚSICA**

BRASÍLIA

2021

LÍLSON PELEGRINE SIMAS

**MEMORIAL MUSICOBIOGRÁFICO: UMA POSSIBILIDADE
PARA PENSAR O CERNE DA DOCÊNCIA DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música

Orientadora: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

BRASÍLIA

2021

Ficha catalográfica: elaborada pela BCE

Será impressa no verso da folha de rosto e não deverá ser contada.



Universidade de Brasília
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Dissertação intitulada **Memorial Musicobiográfico: uma possibilidade para pensar o cerne da docência de música**, de autoria de **Lílson Pelegrine Simas**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

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

Profa. Dra. Jéssica de Almeida
Universidade Federal de Roraima
Examinadora Externa

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade de Brasília
Examinador Interno

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins
Universidade de Brasília
Examinador Interno (Suplente)

Data de aprovação: Brasília, 15 de dezembro de 2021.

DEDICATÓRIA

Ao meu querido e saudoso pai, Edylson Silva Simas, *in memoriam*, mais conhecido como o artista plástico Símas. Pessoa que sempre se mostrou um entusiasta pela vida, a despeito de todas as dificuldades, sempre otimista e perseverante em seus propósitos. Um grande amigo, interessado em melhorar a vida das pessoas, viajou por vários cantos do país expondo suas obras e cativando corações. Um exímio narrador de histórias e das histórias de sua vida, foi quem plantou em mim a semente das narrativas (auto)biográficas desde minha infância e é a quem, justamente, dedico este trabalho e a quem faço aqui também uma homenagem expondo algumas de suas obras neste trabalho.

GRATIDÃO

Ao bondoso Deus pela minha vida e por tudo que venho conquistando, e à Nossa Mãe Santíssima, por estar sempre comigo nessa caminhada, principalmente nos momentos mais desafiantes em que Sua Luz Abençoada sempre se fez e continua sendo presente.

À minha mãe querida, Léa Pelegrine, minha primeira professora, pela vida, pela fé e apoio nas minhas vitórias. À minha amada esposa, amiga, companheira, Márcia Luana, sempre me aconselhando a buscar o melhor de mim com simplicidade, tranquilidade e alegria. Aos meus cinco filhos, Arthemisy, Mikhael, Lissyanah, Caick e Manuela, artistas e músicos autodidatas que colorem com alegria as canções mais bonitas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, a quem reconheço o exemplo de dedicação e amizade, que sempre encontra caminhos para avançar na compreensão em meio às densas reflexões, ensinando como ser um professor e um pesquisador melhor, mais coerente e mais humano também.

À Profa. Dra. Jéssica de Almeida, da Universidade Federal de Roraima, e ao Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira, da Universidade de Brasília, que gentilmente aceitaram o convite de comporem a minha banca de defesa de dissertação de mestrado e contribuíram significativamente para o aprimoramento deste estudo.

À Profa. Dra. Maria Paula Vasconcelos Taunay, que tem acompanhado minha trajetória acadêmica desde a pós-graduação em Gestão Escolar, colaborando ao mostrar bons caminhos a seguir nos estudos e por ser uma grande incentivadora do meu trabalho, e ao Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins, da Universidade de Brasília, que também acompanhou meu trabalho desde a especialização na UnB. Ambos, gentilmente, aceitaram meu convite para comporem minha banca de qualificação no mestrado.

Aos professores participantes da pesquisa que aqui receberam os nomes de Vital, Alice e Mônica que, em meio à suas fatigantes jornadas pedagógicas, se colocaram gentilmente à disposição para narrar suas histórias para que outros professores possam ter a oportunidade de ver que não estamos sós e que a peleja de cada um é digna de reconhecimento pelo valor que tem. Assim, também, sou grato às equipes de direção, supervisão e coordenação das Escolas Parques envolvidas que contribuíram como foi possível com o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa no PPG-MUS, em especial Daniel Pitanga, Haniel Queiroz, Erika Kallina, Raíza Andrade, Dara Alencar, Jaqueline Martins e Ana Paula

Cavalcante, a todos os colegas professores do GEMAB, e aos demais colegas do mestrado que iniciaram junto comigo essa trajetória pelo apoio, pelas conversas, ideias, colaborações e leituras de meus trabalhos.

Aos amigos Alexandre e Marie Goretti que fizeram de sua casa a minha casa, me apoiando quando mais precisei, e ao Fernando Campos pelas leituras e revisões dos artigos que redigi que vieram acompanhadas também de grande incentivo em continuar produzindo.

Em nome do meu amigo Mauro Mesquita, *in memoriam*, sou grato a todos os amigos do Estrela Matutina, uma grande e querida família que, com sua compreensão, amizade e apoio, me mostraram na prática que eu sempre tenho com quem contar.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como o memorial de formação se inscreve como um dispositivo musicobiográfico de pesquisa e de formação do cerne da docência de professores de música da educação básica. Teve como objetivos específicos: a) realizar uma pesquisa-formação para a construção de memoriais musicobiográficos; b) produzir conhecimentos e sentidos sobre as experiências de formação musical e docente por meio das narrativas musicobiográficas; c) refletir sobre os elementos musicobiográficos que possibilitem pensar e compreender a constituição do cerne da docência de música. O embasamento teórico partiu do estudo de Biesta sobre o que é o ser humano e seu processo de inserção no mundo por meio da educação, dialogando com o conceito de musicobiografização, proposto por Abreu, tendo como contribuições para esse estudo as teorias biográficas de Delory-Momberger e os estudos de Passeggi sobre o memorial de formação na educação, automedialidade e reflexividade narrativa. Contribuíram ainda como referências de estudo o conceito do si-mesmo na narrativa e a teoria da tríplice mimese proposta por Paul Ricoeur. Metodologicamente o estudo se orientou pela pesquisa (auto)biográfica na área da educação musical, tendo como campo empírico um curso de extensão universitária para a construção de memoriais de formação na condição de dispositivos de pesquisa e de formação de professores de música, denominados aqui de memoriais musicobiográficos. O estudo incidiu sobre como esse tipo de memorial pode contribuir no exercício de compreensão do cerne da docência de três professores de música que atuam em Escolas Parque de Brasília-DF. Os resultados do estudo indicam que o memorial de formação como materialização do processo musicobiográfico é possível desde que se reconheçam suas limitações de automedialidade com e por meio da música por ser um dispositivo que se constitui pela escrita verbal. A expressão automedial se dá, inicialmente, através das relações estabelecidas na intertextualidade musical na escrita narrativa. A pesquisa também revela que o trabalho de partilha do memorial em um ambiente de pesquisa-formação contribuiu para ampliar a compreensão dos participantes sobre sua própria história de vida formativa e as dos demais, mas para pensar o cerne da docência de música por meio do memorial de formação de modo mais amplo há que se estruturar uma formação continuada que objetive uma construção musicobiográfica.

Palavras-chave: Docência de música. Musicobiografização. Memorial de formação.

ABSTRACT

The present research had as general objective to understand how the training memorial is inscribed as a music-biographical device for research and training at the core of teaching music teachers in basic education. Its specific objectives were: a) to carry out a research-training for the construction of music-biographical memorials; b) produce knowledge and meanings about the experiences of musical and teacher training through music-biographical narratives; c) reflect on the music-biographical elements that make it possible to think and understand the constitution of the core of music teaching. The theoretical basis came from Biesta's study of what the human being is and its process of insertion in the world through education, dialoguing with the concept of music-biographization, proposed by Abreu, having as contributions to this study the biographical theories of Delory-Momberger and Passeggi's studies on the training memorial in education, self-mediality and narrative reflexivity. The concept of the self in the narrative and the theory of the triple mimesis proposed by Paul Ricoeur also contributed as study references. Methodologically, the study was guided by (auto)biographical research in the field of music education, having as empirical field a university extension course for the construction of training memorials in the condition of research and training devices for music teachers, called here as music-biographical memorials. The study focused on how this type of memorial can contribute to the exercise of understanding the core of teaching of three music teachers who work at Escolas Parque in Brasília-DF. The results of the study indicate that the training memorial as a materialization of the music-biographical process is possible as long as its limitations of self-mediality with and through music are recognized, as it is a device that is constituted by verbal writing. The automedial expression occurs, initially, through the relationships established in musical intertextuality in narrative writing. The research also reveals that the work of sharing the memorial in a research-training environment contributed to broadening the participants' understanding of their own formative life history and those of others, but to thinking about the core of music teaching through the memorial of formation in a broader way, it is necessary to structure a continuous formation that aims at a music-biographical construction.

Keywords: Music teaching. Music-biographization. Training memorial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “Berrante”. Símas, 1996.....	15
Figura 2: “Bahia 05”. Símas, s/ data.....	22
Figura 3: “Monumento às Três Raças”. Símas, 1993.....	39
Figura 4: “Sem Título”. Símas, s/ data.	56
Figura 5: Cerne de uma árvore.	67
Figura 6: “Baiana”. Símas, s/ data.	106
Figura 7: “São Francisco”. Símas, s/ data.	159
Figura 8: Téo & o Mini Mundo, de Caetano Cury.	160

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	–	Associação Brasileira de Educação Musical
AMBP	–	Ateliê Musicobiográfico de Projeto
CEUB	–	Centro Universitário de Brasília
COEP	–	Comitê de Entidades Públicas no Combate à Fome e pela Vida
DA	–	Doença de Alzheimer
DIS	–	Distorção Idade-Série
DF	–	Distrito Federal
EaD	–	Ensino à Distância
EAPE	–	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	–	Escola Classe
EF	–	Ensino Fundamental
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EM	–	Ensino Médio
EMB	–	Escola de Música de Brasília
ENAB	–	Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica
EP	–	Escola Parque
GEMAB	–	Grupo de Pesquisa Educação Musical Escolar e Autobiografia
M.Mus.	–	Memorial Musicobiográfico
MPB	–	Música Popular Brasileira
PAS	–	Programa de Avaliação Seriado
PLOA	–	Professor Licenciado em Outra Área do conhecimento
RA	–	Região Administrativa
RC	–	Roda de Conversa

TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
SEEDF	–	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
UFG	–	Universidade Federal de Goiás
UnB	–	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: À guisa de memorial musicobiográfico	23
1.1. A pluralidade musical e a incompetência artística.....	23
1.2. Uma luz que se acende ao, de repente, aprender	24
1.3. Caminhos singulares na aprendizagem musical	25
1.4. No meio do caminho: o teatro	26
1.5. Refletindo sobre meu trabalho: a pré-história da pesquisa.....	28
1.6. Escola Parque: aprendendo a docência de música.....	29
1.7. Narração de histórias para ensinar música.....	32
1.8. Novas perspectivas sobre a docência.....	34
1.9. O encontro com a pesquisa (auto)biográfica	35
CAPÍTULO 2: O ensino de música na EP pela pesquisa (auto)biográfica	40
2.1. O ensino de música na Escola Parque	41
2.2. A voz das crianças sobre a EP	43
2.3. A construção de laços com a EP.....	49
2.4. Documentação narrativa de professores de música de EP.....	52
2.5. Um campo aberto para uma pesquisa musicobiográfica	54
CAPÍTULO 3: A construção teórico-metodológica.....	57
3.1. A singularidade do ser humano	58
3.2. Pensando o cerne da docência de música	62
3.3. A pesquisa (auto)biográfica	69
3.4. Automedialidade e memorial: a expressão singular do <i>si-mesmo</i>	72
3.5. Musicobiografização: a construção de um conceito em educação musical... 76	
3.6. Conceitos dialógicos da biografização com e por meio da música	81
3.7. O memorial musicobiográfico	85
3.8. Caminho metodológico: antecedentes da pesquisa-formação	89
3.9. Construindo a pesquisa-formação: um espaço para a escrita de si.....	91
3.10. Os participantes do curso de extensão na pesquisa-formação	94
3.11. Breve descrição dos encontros do curso de extensão	98

CAPÍTULO 4: Metanarrativas musicobiográficas	107
4.1. Reflexões sobre o memorial musicobiográfico de Vital.....	109
4.2. Reflexões sobre o memorial musicobiográfico de Alice	121
4.3. Reflexões sobre o memorial musicobiográfico de Mônica	133
4.4. Os memoriais em intriga na busca do cerne da docência	149
CONSIDERAÇÕES: Colher as flores do semear musicobiográfico	160
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES	171
Apêndice A: Convite do Curso de Extensão de Pesquisa-Formação	171
Apêndice B: Proposta de Curso de Extensão de Pesquisa-Formação	172
Apêndice C: Termo de Consentimento do Uso de Imagem e Voz.....	176
Apêndice D: Formulário de Inscrição para o Curso de Extensão.....	177

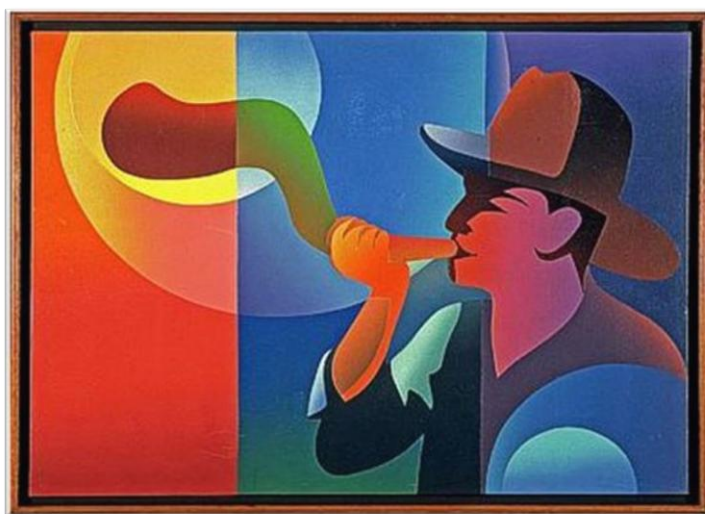


Figura 1: “Berrante”. Símas, 1996.

Tocando em frente

Almir Sater e Renato Teixeira (1992)

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor para poder pulsar
É preciso paz para poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou*

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz*

INTRODUÇÃO

Início este texto com a imagem de um boiadeiro tocando o *berrante*, artisticamente representado na obra de Símas, instrumento sonoro característico do povo sertanejo do Brasil que desde suas origens é utilizado para comunicação entre os tropeiros e para conduzir a boiada em grandes percursos (DUARTE, 2013). O berrante, aqui, anuncia uma jornada através das narrativas das experiências de formação com e por meio da música, na busca de compreender a constituição do cerne que mobiliza e conduz seus modos de ser e agir na docência de professores e professoras de música em escola de educação básica.

O boiadeiro que toca a boiada e a conduz com o berrante na obra artística é o retrato de uma pessoa que vai “tocando em frente” na sua história de vida. Inspiro-me nas palavras da canção de Almir Sater e Renato Teixeira que representam momentos da minha experiência vivida com a pesquisa. Se no início dos estudos considerava conhecedor o bastante para empreender essa aventura investigativa, hoje “só levo a certeza de que muito pouco eu sei”, mas sabendo que há tanto ainda a pensar e compreender sobre este tema da musicobiografização. Nesse sentido, quando tive as primeiras aulas do mestrado em música da Universidade de Brasília – UnB, onde nasceu esta pesquisa, sabia que teria muito a estudar, mas não imaginei o tanto que precisaria me esforçar para encontrar meu caminho e me compreender nesse processo.

A semente deste estudo foi plantada no dia em que me perguntei: o que meus alunos estão aprendendo nas minhas aulas? Não foi uma pergunta aleatória. Atividades avaliativas mostravam a fragilidade das aprendizagens dos conteúdos e das práticas musicais que estavam sujeitas a serem esquecidas na semana seguinte. A questão que eu buscava responder era ainda mais profunda: de tudo que eu trazia à sala de aula para ensinar música, o que meus alunos estavam guardando e levando consigo para suas vidas? Essa questão estava associada a um propósito de, para além de desenvolver uma formação em música, conduzi-los em um trabalho de formação humana por meio da aprendizagem musical.

Hoje vejo essa proposta de trabalho docente um tanto ousada á época, talvez até utópica, em virtude de como me formei acadêmica e profissionalmente, formação esta que considerei, por vezes, pouco robusta para tal desafio. Mesmo quando percebi que não poderia prever do que e como meus alunos se apropriariam dos conhecimentos produzidos em minhas aulas, uma investigação pessoal sempre esteve inserida na questão inicial: quem sou eu na educação musical? Em qual categoria de professor de música eu me coloco pela minha prática

docente? O que me faz optar por determinados caminhos metodológicos para ensinar música e não outros? Por que focalizo a construção de determinadas aprendizagens e não outras? Qual a importância da ação docente que exerço na vida prática de meus alunos? Em suma, de que é feito o cerne da minha docência de música que mobiliza tais condutas em uma escola da educação básica?

A essência dessas questões não estava tão clara para mim quando estava em meio ao movimentado dia a dia de uma Escola Parque – EP, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, em Brasília. Assim, não cheguei a refletir mais profundamente a respeito delas, nem a buscar conhecimentos suficientes que me possibilitassem estudá-las e aclará-las de modo que eu pudesse operar uma (trans)formação¹ na minha prática docente. Entretanto, essas questões levaram-me a buscar empiricamente alternativas para saber o que os alunos estavam aprendendo nas aulas e qual a visão que tinham da música em suas vidas a partir das atividades pedagógicas em sala.

Nessa busca, encontrei no ato de narrar histórias um dispositivo lúdico que poderia promover uma aprendizagem da música de forma significativa. O lúdico no sentido de instigar a imaginação e a criatividade oriundas do brincar; o aprender música de forma significativa traduzido em uma aprendizagem que fizesse sentido na vida prática que, além de útil, construísse a ideia de uma importância da música no seu desenvolvimento humano, ampliando a compreensão do valor da prática musical para si nas suas relações com o outro e com o mundo. Acreditei estar com um recurso de aprendizagem privilegiado em mãos, e talvez até estivesse, mas faltava-me uma consciência mais clara de como fundamentar a contribuição da narração de histórias para a aprendizagem musical em uma escola da educação básica. Necessário também foi ampliar o entendimento dos motivos pelos quais isso passou a assumir uma importância tão fundamental na compreensão da minha docência.

Ao trilhar narrativamente meu percurso de formação pessoal, acadêmico e profissional, atravessando todos os percalços e acolhendo todas as pequenas conquistas de uma longa caminhada, considero que a semente plantada brotou, veio tornando-se um grande arvoredo e florescendo nesta dissertação de mestrado, na qual compartilho descobertas e

¹ Neste trabalho a palavra (trans)formação é utilizada nessa grafia com parênteses no sentido de que cada ato que o ser humano opera em si nessa direção é o resultado de um processo de formação. Os parênteses indicam a intencionalidade dessa mudança a partir do processo formativo, ou seja, dependente de um propósito de vida pessoal. O ato de (trans)formar-se é entendido, portanto, como uma questão de foro íntimo, ainda que essa ação aconteça, inevitavelmente, devido à força das circunstâncias de tempo e espaço vividas pelo indivíduo.

aprendizados, ao mesmo tempo alimentando a esperança de poder colher bons frutos, compondo assim mais um capítulo da minha história de vida formativa na educação musical.

O presente trabalho, portanto, é um registro do caminho que venho trilhando como o professor que se torna professor-pesquisador, em uma trajetória que se fez permeada de desafios pessoais, de batalhas íntimas contra conceitos pré-estabelecidos e arraigados no âmago de minha formação, de um árduo e constante exercício de me colocar com coragem diante do espelho de minha narrativa de vida formativa para olhar-me como sou, para poder investigar-me o mais minuciosamente possível para, assim, entender de modo mais consciente como almejo e como posso ser de ora em diante. Tudo isso também consistiu em reconhecer e trabalhar paulatinamente, a cada dia, a cada nova aprendizagem, para abandonar cada vez mais os vícios profissionais, tais como o de pensar que eu já sei de tudo, que o modo como eu leciono é o correto e que as minhas soluções pedagógicas são as mais inteligentes e viáveis. O trabalho que tenho procurado fazer na área acadêmica é o de me despir das ideias fixas para abrir horizontes de compreensão do ser humano e de seu mundo e, esperançosamente, ampliar a compreensão sobre mim mesmo como propósito de vida e de profissão.

Nesse exercício de produção de conhecimentos no universo das ciências humanas e, especificamente, da educação musical, vejo que muito já foi pesquisado, refletido, questionado, refutado, revisto, reconsiderado a respeito do ser humano e de tudo que, na natureza, lhe diz respeito. E vejo que há tanto ainda a ser descoberto, pensado, refletido, considerado e compreendido sobre esse *Ser* que sou e que somos, em uma alusão ao sentido dado por Heidegger (BIESTA, 2013, p. 21), ou seja, o *Ser* como a própria “*existência* do ser humano, nos modos como o ser humano existe no mundo”. A cada ano, novos e renovados estudos vêm sendo produzidos nas mais diversas áreas pelos mais diferentes pesquisadores e instituições que se interessam em conhecer o ser humano, cujo universo que o circunda e que o compõe é pertencente a uma dimensão singular-plural, que por sua vez se manifesta em diversas outras dimensões nas quais se insere.

Por isso ando devagar nessa trilha do conhecimento científico. Conhecer a universalidade humana não é tarefa tão fácil ou rápida que possa ser feita sem uma necessária compreensão dos limites impostos pelo tempo para, pacientemente, examinar cada singela parte de sua constituição e construir uma noção do que é composto esse mundo singular do ser humano que se forma e se constitui como tal em um espaço plural onde (com)vivem outros seres. Mas também não é um trabalho impossível de ser feito, pois se concretiza na busca de “conhecer o sabor das massas e das maçãs”, frutos de uma experiência de vida que

constituem e alimentam os modos de ser e agir desse ser humano que pretendo tratar de agora em diante pelo termo *pessoa*.

Faço uso dessa palavra para designar um ser humano que está para além de um sujeito, de um indivíduo ou de um ator sendo, ao mesmo tempo, a composição de todas essas outras designações. A pessoa aqui é constituída de uma subjetividade formada ao longo de sua trajetória de vida, sendo assim o próprio *sujeito* de sua formação na mesma condição em que está sujeito ao contexto no qual se situa e que também o forma. A subjetividade é revelada por uma identidade que exerce sua singularidade nas relações que estabelece na alteridade, ou seja, com o outro, na pluralidade do mundo em que vive. Por isso mesmo se torna *indivíduo*, composto por uma face *dual*, originária de uma dualidade que, compreendo, difere de uma dicotomia que define oposições. Para mim, no contexto em que abordo esse estudo, a dualidade se faz no entremear do singular com o plural que integra o todo da subjetividade, e que se faz *ator* ao atuar nos seus diversos contextos de vida familiar, social, cultural, político, religioso, entre outros. Essa atuação é, em suma, o exercício de um papel social que, neste estudo, pensa a atuação de uma pessoa em um contexto profissional que se inscreve no campo da educação musical.

Nesse sentido, esta pesquisa investiga a pessoa que atua como professor e como professora, de ora em diante denominados docentes, que se formam *com* a música, compondo, tocando, cantando, ouvindo, aprendendo e ensinando, e *por meio da* música, a partir de uma relação onde a música atua como instrumento de compreensão de si. O foco deste estudo incide sobre como a formação do docente com e por meio da música constituiu um modo singular de ser e agir na sua docência de música no âmbito da educação básica.

O foco desta pesquisa já foi abordado por Almeida (2016) em estudos desenvolvidos com professores de educação musical (artes), licenciados no curso de graduação em música, que atuam em escolas públicas e privadas da educação básica, buscando compreender relação entre a formação musical e a ação docente de música desses professores. Nesse mesmo sentido, procuro ir um pouco mais a fundo, no intuito de buscar o que há de musical na constituição da subjetividade docente, na tentativa de localizar o que nomeio de *cerne* da docência de música, entendendo-o de modo semelhante à *toca*, proposta por Gaulke (2017) como um lugar interior da pessoa que a mobiliza e a direciona a ser e agir de modo singular de acordo ao que suas experiências de vida construíram em si, mas que podem ser mais bem compreendidas ao serem visitadas pelas narrativas musicobiográficas.

Portanto, na busca de “compreender a marcha”, até onde o processo de pesquisa tem me permitido, vou “tocando em frente” por essa longa estrada, compartilhando os construtos produzidos e aqui descritos como uma composição de minha própria formação docente. Como roteiro de caminhada, no Capítulo 1 apresento meu memorial de formação com e por meio da música, que nomeio neste trabalho de *memorial musicobiográfico*, sendo esse o objeto deste estudo, em que traço a narrativa de minha formação como docente de música, discutindo a problemática que gerou esta pesquisa, propondo uma questão que possa justificar a sua realização e os objetivos propostos para tal empreendimento.

O Capítulo 2 apresenta os estudos já empreendidos sobre o ensino de música no contexto de uma EP pelo prisma da pesquisa (auto)biográfica, refletindo sobre as contribuições que trazem para a área da educação musical. Em especial, busco conhecer como abordam a formação da docência de música nesse contexto educativo de modo que possam ampliar a compreensão sobre sua constituição. O interesse em constituir a EP como o *locus* desta investigação se dá em virtude de ser o âmbito de minha profissionalização como professor de música na educação básica.

O Capítulo 3 traz a fundamentação teórico-metodológico, em que é discutida a musicobiografização, termo nocional proposto por Abreu (2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020), que dialoga com conceitos teóricos que fundamentam e estruturam esta pesquisa, em especial com o conceito de *biografização* (DELORY-MOMBERGER, 2012), com a teoria da tríplice mimese (RICOEUR, 1994) e define o objeto de estudo, o memorial (ABRAHÃO, 2003) autobiográfico de formação (PASSEGGI, 2000, 2010a, 2010b) com a música (ABREU, 2017a), denominado aqui de memorial musicobiográfico. A partir dessa estruturação teórica, descrevo a elaboração do trabalho metodológico que realizou uma pesquisa-formação com memoriais musicobiográficos, instituída no âmbito de um curso de extensão universitária da UnB para professores e professoras de música que atuam na EP, que se constituiu como campo empírico para construção e estudo dos memoriais como dispositivos do trabalho musicobiográfico.

No Capítulo 4 faço um estudo reflexivo dos memoriais produzidos pelos participantes da pesquisa a partir da configuração de uma *metanarrativa* dos memoriais, pela qual refaço o percurso narrativo dos participantes em busca de elementos que apontem a constituição do cerne da docência de música e os modos como os participantes compreendem a formação desse cerne a partir de reflexões sobre suas narrativas musicobiográficas. A quarta parte deste capítulo foi pensada como uma síntese reflexiva das metanarrativas, fazendo um

enredamento dos memoriais dos participantes com o meu próprio memorial, no intuito de compreender os sentidos da formação docente em música no âmbito de uma escola de educação básica.

Por meio dessa metanarrativa, desenvolvo algumas compreensões sobre o processo formativo que a pesquisa construiu em mim, considerando o memorial musicobiográfico como um dispositivo potencialmente revelador do cerne da docência de música, pelo qual seja possível refigurar a ação docente em novos parâmetros para um ensino de música que construa uma compreensão do sentido que a música tem para cada um dos envolvidos na ação educativa. Nas Considerações aponto as compreensões construídas com a pesquisa e as direções nas quais acredito que novos estudos possam trazer de avanços no estudo da musicobiografização.

Assim como essa introdução, os capítulos e as considerações são prefaciados por trechos de poesias e de letras de músicas que traduzem ou fazem parte de momentos da minha história de vida, no sentido de que eu poderia musicobiografar-me por elas, ou seja, narrar essa mesma história cantando essas músicas e poesias, entremeado por reflexões e considerações se necessário fosse.

As figuras, como descrito na dedicatória deste trabalho, são uma exposição de imagens de obras do artista plástico Símas, meu pai que, além de uma homenagem póstuma a quem despertou em mim desde criança o gosto pela arte, pela música e pelas narrativas autobiográficas, também ilustram as poesias e canções que introduzem musicobiograficamente cada capítulo desta dissertação e com as quais busco uma interação, onde a exposição artística também compõe a musicobiografia apresentada neste trabalho. Importante ressaltar que, por falta de um registro prévio dos dados, não foi possível confirmar o título, a data e o sentido de algumas destas obras. Assim, algumas relações serão feitas a partir da minha própria interpretação do que o artista propôs em seu trabalho.

Acompanhando a letra da música *Tocando em Frente*, de Almir Sater e Renato Teixeira, a ideia é dizer que, no processo formativo com e por meio da música, “cada um compõe a sua história” e, ao narrar suas experiências de vida e refletir sobre elas, é possível compreender que “cada ser em si carrega o dom de ser capaz de ser feliz” com aquilo que, em sua caminhada, passou a fazer morada dentro de si, constituindo o cerne do *Ser* que somos.

Viagem ao Fundo do Ego

Egotrip, 1987

*Há um lugar místico em mim
Algo assim bem escondido
Um planeta inexplorado
Um horizonte perdido*

*Me embrenhei na mata virgem
Como um nativo zumbi
Mergulhei fundo no oceano
Como um Jacques Cousteau parti*

*Explorador sem experiência
Marinheiro de primeira viagem
Embarquei de peito aberto
Levando só coragem*

*Coragem pra enfrentar
Frente a frente eu comigo
Como se enfrenta um irmão
No exército inimigo*

*Coragem pra encarar
Frente a frente eu no espelho
Como se encontra um irmão
Que lhe nega um conselho*



Figura 2: “Bahia 05”. Símas, s/ data.

CAPÍTULO 1: À guisa de memorial musicobiográfico

O tema desta pesquisa é a musicobiografização como processo formativo da docência de professores de música. O interesse pelo tema surgiu de inquietações a respeito da minha prática docente de música em uma EP, na condição de Professor Licenciado em Outra Área – PLOA, que se tornou professor de música em uma escola da educação básica (ABREU, 2011a). Com o objetivo de situar esta proposta de estudo, configuro neste capítulo uma narrativa na qual retrato momentos que considero importantes na minha formação docente e musical, revelando acontecimentos e ações que me conduziram até esta pesquisa.

Ao rememorar as experiências de vida que podem ter constituído o cerne que sustenta minha docência de música, empreendo uma espécie de *viagem ao fundo do ego*, na busca desse *lugar místico em mim* que é também *um planeta [ainda] inexplorado*. Na busca do âmago da pessoa e do professor que sou hoje, considero que esse encontro comigo mesmo pela narrativa é como me deparar com o menino na obra “Bahia 05”, de Símas, vestido apenas com um calção, com as mãos em posição de oração. O revelar-se na narrativa é um desnudar-se das roupagens para chegar a mais simples delas, na expectativa de compreender as origens dos modos de ser e agir de uma pessoa.

A imagem para mim representa um possível destino no propósito de problematizar uma investigação que teve como primeiro ato na busca de uma compreensão a seguinte pergunta: “o que meus alunos estão aprendendo nas minhas aulas de música?” Assim, pretendo também neste texto justificar a sua realização e apresentar os objetivos propostos. O texto está distribuído em pequenos tópicos que descrevem momentos dessa história de vida que, ao narrá-los, pude ter mais clareza de sua contribuição nesse processo formativo.

1.1. A pluralidade musical e a incompetência artística

Meu pai era cantor lírico e artista plástico. Admirador de Mozart, Beethoven e Bach, foi ele quem me apresentou a música clássica desde cedo. Quando eu era criança, assistíamos aos domingos pela manhã ao programa *Concertos para a Juventude* na televisão. Ele também cantava ópera no chuveiro, o que era um momento de alegria e admiração pela sua competência e por nos divertir com suas brincadeiras ao cantar.

Minha mãe trabalhava em casa e gostava de ouvir MPB. Foi por ela que conheci as canções de Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento, Gilberto Gil, Elis Regina e Rita Lee. Entre as décadas de 1970 e 1980 esse era o principal repertório tocado nas estações de rádio FM do Rio de Janeiro, onde nasci, e de Brasília, aonde vim morar desde os sete anos de idade. Ela também ensinou a primeira música que toquei no violão, *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues, na versão cantada por Caetano Veloso. Compreendo hoje que a convivência com a música clássica e a música popular nesse período plantou em mim uma semente do gosto pela pluralidade de gêneros e estilos musicais que, mais à frente, se tornariam parte integrante da minha docência de música.

Meu pai era também ilustrador, diagramador e professor de desenho e pintura. Desde cedo me ensinou a desenhar e a pintar. Aos oito anos de idade dizia a todos que eu era o melhor desenhista da família. Certo dia na escola estava bem eufórico com meu desenho sobre a festa junina, falando a todos que aquele seria o melhor desenho da turma. Ainda inacabado, ao final da aula fui mostrá-lo à professora, assim como todas as outras crianças estavam fazendo. Quando consegui que ela o visse, ouvi sua ríspida resposta: “Está horrível”! Aquelas palavras, acrescidas de um tom de voz irritadiço, surtiram um efeito como se o chão se desfizesse debaixo de meus pés e eu tivesse caído no profundo poço da desilusão. Essa reação me desestimulou de tal forma que, quando concluí o desenho, já em casa, eu também achei que estava horrível. Desse dia em diante desisti de continuar aprendendo a desenhar e não mais me considerei o melhor desenhista da família.

1.2. Uma luz que se acende ao, de repente, aprender

De algum modo essa experiência pode ter fortalecido em mim uma predisposição em querer ajudar meus colegas com suas dificuldades na escola. O modo como senti o tratamento recebido, sem uma compreensão com a minha conduta ainda infantil e a falta de uma atenção mais bondosa, me fez querer agir de modo diferente com os demais. Passei a utilizar uma habilidade que eu desenvolvi de entender os conteúdos das disciplinas com facilidade e obter boas notas nas provas para ajudar aqueles que me procuravam.

Acredito que isso também serviu para mim mesmo. Certa ocasião, já no início da adolescência, um colega me convidou para *enrolar* o professor de Geografia que queria corrigir um questionário com dez perguntas durante a aula. O plano *infalível* era o seguinte: quando o professor fosse corrigir a primeira questão, nós inventaríamos várias perguntas a

respeito do assunto como se não tivéssemos entendido a resposta correta, o que impediria que mudássemos para a questão seguinte, mantendo a dita correção somente naquela primeira pergunta durante toda a aula. Assim, nós nos divertiríamos engabelando o professor e o restante da turma poderia aproveitar para se distrair também. Aceitei, pois, participar daquilo a título de brincadeira, sem medir as consequências do que viria a acontecer comigo.

Após elaborar algumas poucas perguntas sobre aquela primeira questão, inesperadamente eu entendi, de verdade, a resposta da pergunta: o que são indústrias de base? Foi como se, de repente, uma luz muito intensa se acendesse internamente, clareando algo que eu jamais havia imaginado que poderia existir. Isso me motivou a querer saber mais e, daquele momento em diante, deixei de lado o plano tramado com meu colega e, mesmo com suas reclamações, passei a acompanhar o professor na correção do questionário que concluiu naquela aula. Sem perceber, o conteúdo passou a fazer sentido para mim, de modo a me sentir mais enriquecido culturalmente. A experiência em si passou a nortear minha conduta escolar, na busca de um sentido para as coisas que eu queria compreender, e profissional, no sentido de buscar modos de fazer com que meus alunos também pudessem acender essa luz em si, na esperança de poder contribuir com a alegria de se aprender na escola.

1.3. Caminhos singulares na aprendizagem musical

Nessa mesma época comecei a aprender a tocar violão, inicialmente com minha mãe e depois com um professor que era sargento do exército. Ele me ensinou um dedilhado, uma batida e a primeira parte da música *Romance de Amor*, de Dilermando Reis, que foram basilares para formar o modo como eu toco o violão. Devido às suas ausências nas aulas eu deixei de frequentá-las também, mas continuei estudando em casa com revistinhas de cifras compradas em bancas de jornal.

Quando tive oportunidade, ingressei na Escola de Música de Brasília – EMB, e lá me encantei com o jeito amigo e carinhoso de lidar com os alunos da professora de canto coral e teoria musical, o que facilitou minha aprendizagem naquele início. Contudo, no ano seguinte, já desanimado com os estudos de modo geral, deixei-me levar por comentários desestimulantes do professor de violão e, aliado ao fato das aulas de teoria da música seguirem em direção contrária ao rock que eu tocava, ou seja, mais difíceis e monótonas, passei a me desencantar com a EMB a ponto de desistir de continuar estudando lá com apenas um ano e meio de curso. Continuei por conta própria, seguindo o que Renato Russo diz na

música *Marcianos Invadem a Terra*: “Ora, se você quiser se divertir, invente suas próprias canções”.

Durante esse período tornei-me um estudante mais questionador dos conteúdos que eu era obrigado a estudar na escola, queria saber qual o sentido daqueles assuntos na minha vida prática. Questionava não só os conteúdos trabalhados, mas também o modo como eles eram transmitidos, geralmente em aulas teóricas, muitas delas complicadas e enfadonhas. Quando as aulas eram mais práticas eu gostava mais, ficava mais interessado em me envolver com os estudos. No entanto, mesmo quando não havia sentido para mim, fazia o melhor para ter boas notas nas provas e passar de ano, mas continuava dando mais atenção ao que realmente despertava o meu interesse: tocar violão e guitarra e conhecer as histórias das bandas de rock da década de 1980, ouvindo suas músicas que eu tocava todos os dias, bem no fim da tarde quando o sol batia na janela do meu quarto.

1.4. No meio do caminho: o teatro

No momento de escolher uma faculdade, reconheci minha falta de estudos em teoria musical como um grande obstáculo para me graduar em música, o que me fez pensar em outros caminhos profissionais. Prestei vestibular para Comunicação na UnB e Jornalismo na Universidade Federal de Goiás – UFG, em Goiânia, mas só ingressei na faculdade um ano depois de concluído o segundo grau para fazer o Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, com Habilitação em Artes Cênicas, na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília.

Apesar da minha resistência com o estudo teórico da música, enquanto estudei artes cênicas frequentei algumas disciplinas de música. Em uma delas escrevi meu primeiro arranjo para coro a quatro vozes para uma música composta aos quinze anos, intitulada *Somente Uma Vez*. Com o auxílio do professor de coral e de um pequeno teclado escrevi as figuras na partitura e, aparentemente, construí algo cantável, o que me trouxe um sentimento de vitória.

Concluída a faculdade, recebi meu diploma de professor de artes cênicas no mesmo ano em que entrei na SEEDF no cargo de apoio técnico administrativo. Logo após assumi o cargo de professor e no primeiro ano de regência lecionei artes cênicas para a quinta e a sexta séries em uma escola na cidade de Samambaia, no DF, com aulas de teatro, mas com trabalhos que abordavam temas musicais. Dentre os trabalhos que trouxeram mais resultados,

uma encenação da música “Brejo da Cruz”, de Chico Buarque, onde cada estrofe da música era uma cena da peça envolta em um cenário feito de jornal e tinta preta; o único adereço colorido era uma bandeira do Brasil que cobria um menino que havia desencarnado lá no Brejo da Cruz no final do espetáculo. Assim, o teatro e a música começaram a fazer parceria nos meus planos de aula.

No ano seguinte cheguei a uma escola na cidade do Paranoá-DF, onde minhas aulas já precisavam seguir o Currículo Oficial do DF e os Parâmetros Curriculares Nacionais que, para o EM, estavam organizados a partir dos conteúdos preparatórios para as provas de vestibular e do PAS – Programa de Avaliação Seriada da UnB². A escola, recém-inaugurada, não tinha sala ambiente nem material específico para a prática artística, o que favorecia a prevalência das aulas teóricas. No intuito de diversificar as aulas com algo mais prático ou *criativo*, para as aulas de história das artes plásticas utilizava vídeos e pinacotecas da revista *Caras* que serviam para contextualizar os textos do livro *História da Arte*, de Graça Proença.

No ano seguinte, em que lecionei música, houve dois períodos: um de grande movimento e entusiasmo com a montagem de um coral cênico em cada uma das quinze turmas que eu lecionava, e outro mais desanimador por conta de ter abandonado o projeto. Devido a um longo período sem aulas por conta de uma greve e de cobranças de alguns poucos alunos para que eu trabalhasse os conteúdos do PAS, as aulas no final do ano se tornaram enfadonhas e desestimulantes. A investida em aulas teóricas sobre a história da música naquele contexto se tornaram uma das maiores frustrações que vivenciei pedagogicamente.

Nos dois anos seguintes fiz de cada turma um grupo teatral. Assim poderia trabalhar com todas as áreas possíveis, possibilitando aos alunos escolherem suas funções conforme suas preferências artísticas. Aos artistas plásticos, a cenografia, a iluminação e os figurinos; aos músicos, a trilha sonora e a sonoplastia; a interpretação teatral e as coreografias respectivamente aos mais interessados no teatro e na dança. Aos que não tinham uma

² O PAS – Programa de Avaliação Seriada foi concebido pela Universidade de Brasília em 1995 como um sistema alternativo de ingresso no ensino superior para alunos do Ensino Médio. Nesse sistema as provas são realizadas ao final de cada um dos três anos de curso. A proposta visava “implantar um processo seletivo para os cursos de graduação da UnB alicerçado na integração da educação básica com a superior, visando à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, com base no princípio de que a vida escolar deve-se caracterizar como um continuum”. Na prática, o formato da proposta traz os professores de EM para pensarem juntamente com a universidade os conteúdos fundamentais para as provas de seleção, incentiva os alunos a se prepararem melhor para as provas e, com isso, facilita seu ingresso na UnB (CESPE-UNB. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/interacao/p-orientadores.htm>).

preferência específica, convidei-os para trabalharem na produção dos espetáculos, eram os responsáveis em providenciar o que fosse preciso para a realização dos trabalhos.

No início as aulas práticas de teatro eram ministradas no pátio da escola, local que intimidava muitos alunos, mas era o que tinha o espaço mais adequado ao trabalho de preparação cênica. Posteriormente foi cedida uma sala de aula um pouco maior que as demais, que *interpretava* o papel de auditório e onde trabalhos muito interessantes foram encenados pelos grupos teatrais da escola. Esse investimento abriu campo para participarmos com um grupo formado por uma seleção de alunos do Festival de Teatro da Fundação Athos Bulcão, com uma peça de criação coletiva intitulada *O Travesseiro*, que foi apresentada na escola e no Centro Cultural Banco do Brasil em setembro de 2002.

1.5. Refletindo sobre meu trabalho: a pré-história da pesquisa

Em todo esse período foi possível observar que as aulas teóricas não despertavam o interesse e a atenção dos alunos. Durante as avaliações em grupo, era visível que a prática da reflexão e o aprendizado teórico eram mínimos e, assim, os resultados eram frustrantes, na perspectiva de construir uma aprendizagem mais integral por parte da maioria dos alunos. Refletia sobre se havia para os alunos algum sentido em estudar aqueles conteúdos, principalmente em se tratando da área das artes. Era possível que os assuntos fossem desinteressantes de fato ou assim se tornavam pelo modo como eu os abordava nas aulas, trabalhando em um modelo tradicional de ensino: professor fala, aluno estuda e responde a prova. Quando havia algum interesse e participação nas aulas, isso nem sempre resultava em aprendizagem de conteúdos.

Considereei como elementos responsáveis por essa incongruência pedagógica a falta de pré-requisitos de aprendizagem dos alunos, de um lado e, por outro lado, mas principalmente, a pouca experiência profissional, associada às deficiências de minha formação docente, as quais também não sabia precisar quais eram. Nesse contexto, questionava como poderia uma comunicação mais clara e significativa de modo que os alunos tivessem mais interesse e atenção nas aulas, mantendo o alto nível de participação nas atividades práticas, mas também que pudessem se apropriar melhor dos conteúdos estudados. Por meio dessa reflexão entendi que, antes de cobrar condutas e conhecimentos que talvez eles *devessem* possuir anteriormente às aulas, era fundamental que eu reconhecesse, primeiramente, a minha responsabilidade na condição de um professor capaz de encontrar

caminhos para aprimorar formas de ser e agir na docência, independente das condições que me foram impostas pelo processo de formação que vivenciei ou pelo sistema de ensino da época.

1.6. Escola Parque: aprendendo a docência de música

Ao final desses anos lecionando no EM foi necessário encontrar uma escola para trabalhar que se localizasse mais perto de casa. A primeira oportunidade que surgiu foi uma vaga para lecionar música na Escola Parque 303/304 Norte. Devido à falta de especialistas para assumir essa carência na rede, era permitido ao professor com formação superior em Educação Artística ocupar quaisquer vagas nas áreas artísticas para o EF. Assim, tomei posse da vaga que me foi oferecida e trabalhei por dezesseis anos naquela escola, sendo treze lecionando música e mais três ocupando o cargo de supervisor pedagógico.

O processo de ensino na EP era voltado mais para a prática. As aulas teóricas davam suporte às aulas de instrumentos, principalmente flauta doce, teclado e violão. As aulas de canto em conjunto focavam na prática vocal – afinação, ritmo, dicção e expressão – mas pouco se trabalhava a partir da teoria musical para além de uma explicação técnica pontual. Muitos trabalhos eram produzidos com os professores em conjunto, juntando as turmas de instrumentos com as de canto. Fazíamos parte do menor grupo da escola, em um total de quatro professores de música, dois para cada turno. Com uma produção abundante, sempre tínhamos o que apresentar durante e ao final de cada semestre.

Comecei trabalhando em parceria com uma professora de canto juntando nossas turmas para aulas de canto em conjunto. Após os exercícios de técnica vocal, apreciávamos e estudávamos com os alunos músicas do cancionário da MPB e do pop rock nacional. Os alunos que já tocavam instrumentos participavam acompanhando o coro de crianças e adolescentes por meio de cifras. Participamos assim de dois festivais de música: no primeiro, o Prêmio SESC de Música – Tributo a Brasília, em 2004, sem maiores pretensões além de buscar uma experiência significativa com e por meio da música, para nossa surpresa a música de nossos alunos, *Brasília Capital*, ficou classificada em décimo primeiro lugar, com direito a ter sua gravação registrada no CD do festival.

Em 2006, outra música de nossas alunas da sexta série, *Tá na hora de mudar*, foi escolhida a melhor do Festival Estudantil de Música do COEP³ em Brasília, cuja gravação foi registrada e divulgada nacionalmente em um CD que continha músicas vencedoras desse mesmo festival em todos os estados do Brasil. A premiação foi um aparelho de DVD para a escola e uma quantia em dinheiro que foi toda investida em um rodízio de pizza com a turma, professores e direção, do jeito que a garotada pediu.

A composição dessas músicas surgiu em atividades de criatividade musical, integrando os alunos que já sabiam cantar ou tocar com os que ainda estavam começando a aprender. As atividades, os repertórios das aulas de canto e a experiência musical prévia de alguns dos alunos contribuía de certo modo com ideias para a composição livre de melodias e letras e também na prática instrumental, até aonde era possível progredir. Todas essas ações eram acrescidas por aulas temáticas que contextualizavam o repertório e os conteúdos trabalhados.

A avaliação era feita em grupo sobre as atividades realizadas, com destaque para a apresentação musical no final do semestre, e a autoavaliação de cada aluno sobre sua participação nas aulas. A avaliação vocal dos alunos de canto era realizada individualmente em sala e em conjunto nas apresentações realizadas dentro e fora da escola. Aos parâmetros afinação, ritmo, dicção e expressão vocal eram dadas notas que representavam quatro níveis de aprendizagem: 1 - iniciante; 2 - iniciado; 3 - em andamento; e 4 - aprendizagem construída.

Dessa forma acreditava poder conhecer o desenvolvimento de cada aluno e aluna na prática do canto e sobre o ensino de música realizado, mas normalmente as opiniões se davam a partir de adjetivos vagos como “legal”, “divertido”, ou expresso em verbos como “gostei”. Como o trabalho era mais prático que teórico – diferentemente do que acontecia no EM – tornou-se ainda mais complexo compreender o que meus alunos estavam aprendendo sobre música e como essa aprendizagem poderia ser perceptível durante as atividades e de que modo contribuía com sua formação musical.

Considerei que, por mais que tivesse algum reconhecimento social para lecionar música na EP, isso ainda não era o bastante para que eu pudesse conduzir o trabalho pedagógico em sintonia com meus anseios. De minha parte, era fundamental reconhecer a condição docente em que estava para poder adquirir mais conhecimento sobre música e sobre como desenvolver um ensino que possibilitasse aos alunos uma aprendizagem musical de

³ Comitê de Entidades Públicas no Combate à Fome e pela Vida. Maiores informações em <https://coepbrasil.org.br/historia-2/>.

modo mais consciente e mais consistente, ou seja, sabendo com o que estavam lidando, e que fosse significativa, no sentido de compreenderem o sentido pelo qual a música poderia contribuir com sua formação humana e educacional.

Diante disso, busquei participar de cursos de formação continuada na área de música, principalmente cursos de extensão da UnB, e na área de educação na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, da SEEDF. Além disso, procurei estudar algumas literaturas (SCHAFFER, 1991; FREIRE, 1996; HOLST, 1998; CAMPOS, 2000; CURY, 2003; SNYDERS, 2008) que pudessem contribuir para suprir minhas carências profissionais, mantendo o foco em continuar ministrando aulas didaticamente mais instigantes e mais consistentes em termos de aprendizagem. Interessei-me em conhecer a aprendizagem significativa proposta pela Teoria da Assimilação da Aprendizagem e da Retenção Significativas de Ausubel (2003). De modo conciso, o autor entende que um novo conhecimento é assimilado e retido pelo aluno quando este faz uma conexão com algum conhecimento relevante ancorado em sua cognição. Dito de outra forma, tal ação constitui-se no processo de:

[...] interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz [dando] origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos (AUSUBEL, 2003, p. 1).

A partir dessa definição e de diálogos com outros professores, considerei que, basicamente, para que a aprendizagem fosse significativa, era preciso conhecer a realidade do aluno, ação orientada pela SEEDF de modo constante aos docentes com base na obra de Freire (1996). Para o autor, é dever do professor e da escola:

[...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos (FREIRE, 1996, p. 33).

No entanto, entendia essa ação de *conhecer a realidade do aluno* em relação a ter acesso a seus saberes prévios, o que diferente do modo como compreendo hoje, considerando a formação desses saberes na sua história de vida. Naquele período, portanto, tal ação significou introduzir um breve diagnóstico pelo qual buscava conhecer seus cantores, músicos, bandas, canções e estilos musicais favoritos, se gostavam de cantar, se tocavam

instrumentos e se havia músicos na família. A partir desses dados, estudava alternativas de associar o que o aluno já tinha de conhecimento sobre música com o que eu poderia trazer que pudesse ser apropriado para sua aprendizagem, buscando de tal forma que esta se efetivasse como *significativa*.

O intuito não era iniciar a formação de futuros músicos profissionais, mas propor atividades pelas quais eles desenvolvessem uma visão básica do que é a música e de como ela funciona, compreendendo por meio de quais parâmetros se estrutura, de modo que pudessem aprender a acompanhar mais atentamente as músicas que gostavam de ouvir e realizar atividades musicais simples das quais pudesse ter uma noção sobre com o que estavam lidando.

1.7. Narração de histórias para ensinar música

A reaproximação com o teatro se deu quando participei, pela segunda vez, do Festival de Teatro na Escola da Fundação Athos Bulcão, em 2005, apresentando com estudantes da oitava série um espetáculo teatral de criação coletiva intitulado *No Labirinto dos Sonhos*, em parceria com uma professora de teatro. Nesse trabalho, a escolha do repertório foi feita com base no que os alunos gostavam de ouvir e foi o primeiro trabalho onde tivemos uma aluna cantando ao vivo durante a peça a música *Mais Uma Vez*, de Renato Russo.

O êxito do projeto gerou outra ação que consistia na produção de um espetáculo de teatro-musical de criação coletiva a partir de um repertório musical todo composto pelos alunos. Nesse novo projeto, foi preciso contextualizar para os alunos a ideia do que seria um musical, trabalho feito por meio do filme *Hairspray – Em Busca da Fama*, que narra a história de uma jovem que sonhava ser cantora na televisão, mas precisou desafiar os padrões de beleza instituídos na década de 1960 para poder realizar seu objetivo. Os alunos assistiram à exibição do filme com uma atenção constante, demonstrando um interesse total pela história, participando de uma atividade cujo objetivo não era de entretenimento, pois havia um propósito educativo nessa sessão de cinema na escola. A trama do filme é repleta de situações engraçadas, histórias de superação e romance, embalada por canções de *soul music* empolgantes que retratam os sentimentos e ações dos personagens, sendo a maioria delas as próprias falas dos personagens.

De algum modo a dinâmica do musical construiu um entusiasmo e uma disposição nos alunos na produção do musical que foi organizado em duas etapas. A primeira se constituiu em um projeto experimental, uma encenação da música *Olhos Coloridos*, de Sandra de Sá, apresentado no final do primeiro semestre letivo. Na segunda etapa foi produzido um musical mais completo apresentado na conclusão do ano letivo, um espetáculo intitulado *Identidade*, que narrava diversas experiências de vida dos alunos retratadas em suas canções compostas nas aulas de música.

Essas experiências chamaram a minha atenção para a prática da narração de histórias como um recurso pedagógico potencialmente significativo para ensinar música, associado à prática instrumental e do canto individual e em conjunto. Aos poucos comecei a introduzir pequenas narrativas que, de um modo ou de outro, relacionavam-se aos conteúdos de música. Durante o planejamento das aulas, continuei partindo dos dados coletados nos diagnósticos e iniciava as aulas com a narração de uma história que contextualizava o tema que seria estudado. Após refletir com os alunos sobre a história contada, conduzia uma atividade musical com uma canção relacionada ao conteúdo narrado. Assim, intencionava fazer da narração de histórias uma ponte entre o conteúdo estudado, a atividade musical e o conhecimento prévio dos alunos de tal modo que esta conexão pudesse resultar em uma aprendizagem musical significativa do modo como eu concebia.

As histórias narradas eram versões mais simples de trechos da história da música tradicional e da música popular brasileira, abordando as origens de termos e conceitos da teoria musical, histórias de vida de músicos e suas composições, histórias sobre as origens dos gêneros e estilos musicais, através das quais buscava construir uma linha de raciocínio que fizesse sentido para os alunos e eles aprendessem a essência daquele conteúdo. A partir daí, esperava que eles pudessem se apropriar desse novo conhecimento que, a partir do momento que este fosse assimilado e retido no seu cognitivo, poderia atuar como âncora para novos conceitos e conteúdos, construindo e ampliando seu conhecimento musical.

Nessa prática, foi perceptível uma melhoria no interesse, na participação e no aprendizado dos alunos nas aulas, o que possibilitou dar sequência a esse trabalho nos anos subsequentes, narrando histórias de modo oral, por meio de leitura, escuta de áudios ou assistindo vídeos. Esse resultado positivo, porém, carecia agora de uma avaliação que demonstrasse de modo mais claro o nível de significação da aprendizagem, assim como também necessitava de estudo para uma fundamentação teórica mais robusta que consubstanciasse essa metodologia de ensino. Motivei-me então a buscar conhecer como o

trabalho pedagógico com narração de histórias em aulas de música já vinha sendo estudado, e quais suas contribuições à aprendizagem musical para alunos do ensino regular.

1.8. Novas perspectivas sobre a docência

Após alguns anos realizando esse trabalho com musicais e narrativas, fui convidado a ocupar o cargo de supervisor pedagógico da EP 303/304 Norte, em que atuei por três anos e permitiu-me conhecer um pouco mais os desafios da docência a partir das narrativas dos demais colegas sobre seu dia a dia docente. Muitos desses relatos descreviam suas dificuldades em ensinar música e artes para alunos que não queriam aprender, a priori, pela perspectiva dos professores, ou seja, para muitos, os desafios da docência eram resumidos nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Também era comum associar tais desafios com a falta de investimentos públicos na educação que, em geral, não atendiam as necessidades básicas, estruturais, administrativas e pedagógicas da escola. Mas com alguma frequência também surgiam opiniões sobre a necessidade de aperfeiçoamento da prática docente, o que muito me interessava.

Entendo que uma educação que seja reconhecida como de *qualidade* depende do apoio da sociedade e de uma política pública que invista cultural e financeiramente em educação. Todavia, minhas observações indicavam que o progresso da educação básica começa na docência e que, nesse sentido, estaria nas mãos do corpo docente o poder para essa (trans)formação social do ensino. Esse pensamento, discutido por vezes com muitos colegas, motivado por um anseio em realizar uma (trans)formação na visão dos professores sobre a responsabilidade da docência, quase a fórceps, começou a causar um desconforto em algumas pessoas da equipe de professores e da direção da escola, gerando algumas consequências importantes na minha carreira profissional.

Até esse momento, toda essa experiência profissional havia contribuído substancialmente para minha formação docente e, em sintonia com as reflexões que foram geradas nesse processo, me motivei a ingressar em um curso de pós-graduação em gestão educacional, visando preparar-me para disputar uma eleição para diretor daquela escola. Acabei por ser o único candidato para o cargo, mas em virtude de alguns desgostos, a maioria dos professores não me elegeu. A situação constrangedora obrigou-me a tirar o foco das condutas e práticas dos professores e trazê-lo de volta para minha conduta profissional. Esse resultado modificou também o foco do meu TCC na pós-graduação: entre abordar uma

temática sobre gestão educacional e outra sobre didática, optei por esta segunda escrevendo um artigo de revisão bibliográfica sobre narração de histórias como instrumento didático para uma aprendizagem significativa da música.

Quanto ao processo eleitoral, na falta de um eleito, foi convidada uma ex-diretora de EC para ocupar o cargo de diretora na EP que, pouco tempo após tomar posse, me convidou para continuar sendo o supervisor pedagógico da escola, mesmo desagradando a alguns professores. Prontamente aceitei como uma chance de agir de modo mais consciente sobre o tamanho de minha responsabilidade profissional, buscando uma forma mais compreensiva de lidar com o corpo docente, transformando pela minha conduta a imagem desagradável que eu havia deixado anteriormente, me colocando dali em diante mais como um aliado do que como um bedel de professores. Acredito ter sido vitorioso nesse propósito em virtude de alguns depoimentos feitos após a entrega do cargo no final daquele ano, quando pude voltar para a sala de aula sentindo-me mais livre para desenvolver e aprimorar em mim o que eu havia cobrado dos demais.

1.9. O encontro com a pesquisa (auto)biográfica

Aproximadamente um ano e meio após a conclusão da pós-graduação em gestão, foram abertas inscrições para o curso de Especialização em Práticas Musicais em Contextos Educacionais, oferecido no formato Ensino à Distância – EaD, pela UnB, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Nessa ocasião tive contato pela primeira vez com a pesquisa (auto)biográfica e com alguns autores que estudavam aproximações dessa abordagem metodológica com o campo da Educação Musical, abrindo novos horizontes para meus estudos sobre as narrativas no ensino de música. Mesmo considerando a pesquisa (auto)biográfica como um grande avanço para a área da Educação Musical, ainda não havia compreendido a amplitude de sua proposta em relação ao meu objeto de estudo. Assim, aprofundi mais ainda minhas investigações redigindo um novo artigo de revisão bibliográfica sobre a narração de histórias como dispositivo de aprendizagem da música.

Durante esse curso, com o apoio da tutoria que me acompanhava, recebi uma chave que abriu a porta para a atual pesquisa, indicando que era possível ampliar minha percepção sobre a docência ao investigar para além da metodologia de narração de histórias, ou seja, pesquisar, refletir e compreender o processo formativo que me fez chegar a essa proposta de ensino de música. A ideia era de a história dessa formação consistia em uma base

de dados mais sólida para responder as questões que buscava responder, sendo também tema de grande interesse para a área da Educação Musical. Nesse sentido, a partir do exercício de leitura e escrita acadêmica, esse curso de pós-graduação contribuiu com a preparação para que pudesse entrar no mestrado acadêmico em música na UnB em 2019, que se constituiu em um período de profundas provocações naquilo em que acreditava sobre a docência de música.

Em um lento processo de leitura, estudo e reflexão, pude ampliar gradativamente minha compreensão a respeito das narrativas (auto)biográficas como fonte e método de pesquisa e, sob a orientação da Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, passei a estudar os processos formativos da docência de música por meio da questão original de minhas inquietações: como aprimorar a minha docência para que meus alunos aprendessem mais e melhor? Revelou-se mais claramente essa nova perspectiva de contribuir com a área da Educação Musical por meio de uma linha de estudos da pesquisa (auto)biográfica no campo da educação musical denominada musicobiografização, cujo conceito, ainda em construção, será abordado mais especificamente no Capítulo 3.

Na prática, essa nova experiência formativa se fez como mais um degrau na escada rumo à (trans)formação de um professor que busca, pragmaticamente, recursos didáticos para resolver problemas de aprendizagem em sala de aula, em um professor-pesquisador que busca compreender os processos de formação e constituição da docência e a contribuição dessa formação na sua ação docente em sala de aula. Assim, o tema da narração de histórias como recurso didático veio, gradativamente, sendo ampliado para o tema das narrativas sobre as experiências de vida de formação docente em música, que passou a tomar assento cada vez mais privilegiado como objeto de estudo na presente pesquisa.

A partir dessa nova e ampliada perspectiva sobre as narrativas, o interesse em compreender meu próprio processo formativo como professor de música trouxe-me algumas questões: o que constitui o cerne da docência de música? Como as experiências vividas no processo de formação com e por meio da música constroem esse cerne que mobiliza e direciona os modos de ser e agir do professor e da professora no exercício da docência? Que elementos das narrativas musicobiográficas podem revelar essa constituição do cerne da docência? Como os docentes que narram suas trajetórias de vida formativa com e por meio da música dão sentidos às suas experiências e à sua formação pelas suas narrativas? Como é possível perceber a ação dessa formação na prática docente de música em sala de aula?

No estudo destas questões, entendi que precisaria de um meio pelo qual os docentes de música pudessem configurar suas narrativas de formação para, de certo modo,

materializar seu processo de musicobiografização. Em uma nova conexão com meu processo formativo, encontrei no memorial autobiográfico, com foco na formação com e por meio da música, o dispositivo que considerei o mais adequado para atender meus objetivos com a pesquisa. Assim, reformulei a questão que mobiliza este estudo da seguinte forma: **como o memorial musicobiográfico pode revelar o cerne da docência de professores e professoras de música da educação básica?**

Como já dito, o cerne aqui é compreendido neste estudo como um lugar pessoal e interior, constituído pelo conjunto de experiências e saberes vividos que, acessados a partir das narrativas (auto)biográficas, aponta possibilidades de ampliação da compreensão de si mesmo pelo docente de música e de seus saberes que podem construir novas experiências e novos saberes que, por sua vez, aprimorem o exercício da docência também de forma mais consciente e mais compreensiva do modo singular de ser do docente de música. Nesse sentido, considero o cerne da docência como o construto de uma formação gradual e contínua, progredindo de forma assemelhada a um movimento em espiral⁴ ascendente em permanente construção. Visualizo-o como o lugar onde mora o capital biográfico do professor que, em virtude da temática deste estudo, adoto o adjetivo musicobiográfico.

Assim, este estudo se justifica por pretender produzir um conhecimento para o docente de música que lhe seja significativo o bastante para que ele possa operar uma (trans)formação de sua ação docente a partir de sua própria experiência de vida, cujo cerne pode ser revelado pela sua narrativa musicobiográfica, ou seja, a partir do próprio processo musicobiográfico do professor e da professora de música. Parto do pressuposto de que muitas questões que os professores e as professoras de música carregam na sua prática docente podem efetivamente serem clareadas e compreendidas por meio da imersão em seu próprio processo de musicobiografização. Essa ação pode, assim, se constituir em uma abertura de horizontes para uma ressignificação da experiência formativa da docência, revelando aspectos importantes ainda não percebidos ampliando a compreensão de si mesmo pelo espelho da narrativa, e possibilitando uma ação docente mais consciente e, em alguns casos, também mais humana.

Neste propósito, coloquei como objetivo geral da pesquisa compreender como o memorial musicobiográfico se inscreve como dispositivo de pesquisa e de formação de professores de música da educação básica, tendo como objetivos específicos: a) realizar uma

⁴ No campo da Educação Musical, Swanwick (2003) discute o processo de aprendizagem pela teoria espiral do desenvolvimento musical. A proposta desta pesquisa é discutir de modo mais abrangente a formação e a constituição da docência de música.

pesquisa-formação para a configuração de memoriais musicobiográficos; b) produzir conhecimentos e sentidos sobre as experiências de formação por meio das narrativas musicobiográficas; c) refletir sobre os elementos musicobiográficos que possibilitem revelar e compreender a constituição do cerne da docência de música.

No próximo capítulo, abordarei os estudos já realizados sobre o ensino de música no âmbito da EP, na condição de *locus* da pesquisa, tendo como metodologia de pesquisa e formação a pesquisa (auto)biográfica, apontando como tais estudos contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa com memoriais musicobiográficos.

Tempo Rei

Gilberto Gil, 1984

*Não me iludo
Tudo permanecerá
Do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos [...]*

*Tempo Rei!
Oh Tempo Rei!
Oh Tempo Rei!
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, oh Pai!
O que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo
Socorrei!
[...]*



Figura 3: “Monumento às Três Raças”. Símias, 1993.

CAPÍTULO 2: O ensino de música na EP pela pesquisa (auto)biográfica

O Movimento (Auto)biográfico no Brasil na Educação, conforme Passeggi e Souza (2017), surgiu no seio dos estudos sobre pesquisa (auto)biográfica que desde o ano de 1990, período de sua emergência no âmbito das universidades brasileiras. A partir dos anos 2000 passou a se diversificar em vários campos de estudo, chegando a realizar o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA, no ano de 2004, do qual se originaram outros CIPAs e vários grupos de estudo em universidades de todas as regiões do país.

Nessa diversificação, de acordo com Gontijo (2019), em 2003 foi publicado o primeiro trabalho na educação musical com pesquisa (auto)biográfica, sendo este a tese da pesquisadora Maria Cecília De Araújo Rodrigues Torres sobre (auto)biografias musicais de professoras. Até janeiro de 2019, portanto, foram encontrados 31 trabalhos com esse foco, sendo que, até 2021, a expectativa é que esse número possa ter ultrapassado o número de 60 trabalhos publicados.

A partir desse trabalho, com o aumento das pesquisas na área, iniciou também o Movimento (Auto)biográfico na Educação Musical no Brasil, liderado por pesquisadoras de universidades também localizadas em todas as cinco regiões brasileiras. Juntamente com seus grupos de pesquisa, elas vêm promovendo o desenvolvimento de estudos e produções científicas através dos programas de pós-graduação em música, em conferências regionais, nacionais e internacionais, tais como os congressos da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM.

Assim como os três homens que homenageiam as três raças na representação do monumento que fica no centro da cidade de Goiânia, em Goiás, feita por Símas, que juntos levantam um enorme obelisco representando a luta do povo brasileiro pra construir uma sociedade justa e próspera, também esse grupo de pesquisadoras e pesquisadores do têm trabalhado para construir e dar seguimento a esse movimento no campo da educação musical.

Esta revisão de literatura consiste numa pequena parcela desses estudos, apresentando as pesquisas que versam sobre o ensino de música na EP desenvolvidos pelo prisma da pesquisa (auto)biográfica e discute os principais aspectos dessas investigações que possam dialogar com a temática e com os conceitos teóricos da presente pesquisa. Representam todo um trabalho que, dentro do tempo, vem descortinando e revelando novos

sentidos e novas compreensões sobre a docência de música por meio das narrativas (auto)biográficas. Na letra da música de Gilberto Gil o tempo continua permanecendo como sempre tem sido, transcorrendo e transformando as velhas formas do viver. É apenas uma pequena parcela desse viver o ensino de música que trago para darmos seguimento a esse estudo.

A EP é constituída como o *locus* da pesquisa em virtude de ser o campo empírico onde se deu grande parte de minha formação profissional na docência de música, e também por ser um espaço escolar no âmbito da educação básica onde está instituída a disciplina de música como componente curricular obrigatório. O ensino e a aprendizagem acontecem por meio de uma constante produção musical e, por vezes, de modo interdisciplinar com as outras áreas do conhecimento artístico – as artes visuais, o teatro e a dança – e também com a educação física.

O interesse em desenvolver o estudo nesse contexto nasce de inquietações sobre os desafios enfrentados na prática docente que me fizeram pensar na edificação de um ensino de música por meio de narração de histórias. Contudo, ressalto que o foco aqui incide sobre a formação e a constituição da docência de professores de música e que a EP se constitui em uma referência de escolas da educação básica onde o processo de formação e constituição da docência de música acontece. Nesse sentido, entendo que há também um espaço para que seja possível pensar sobre as contribuições que esta pesquisa pode oferecer na compreensão do processo formativo da docência de música construída na EP, considerando sua singularidade como um lugar de ensino específico de artes e música instituído na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal desde suas origens.

2.1. O ensino de música na Escola Parque

Em uma breve contextualização⁵, no sentido de nos situarmos no estudo, a EP surgiu como “uma proposta de educação integral”, projetada na década de 1950 por Anísio Teixeira, que “vislumbrava oferecer educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, em especial aquelas em situação de abandono” (CARBELLO; RIBEIRO, 2014, p. 366). Em Brasília foi concebida como parte de um complexo educacional que teve como referência o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador, Bahia. Atualmente

⁵ No Capítulo 3 serão trazidas mais informações atualizadas sobre o contexto em que atuam as EP em Brasília.

é definida como uma escola que objetiva “[...] propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e em Educação Física por meio da oferta de atividades de Artes Plásticas – Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 137).

Em vista dos muitos trabalhos já realizados que apresentam mais detalhadamente a história e as características da EP (ALMEIDA, 1988; CARBELLO e RIBEIRO, 2014; FERNANDES e CAMARGO, 2017; FREITAS e WIGGERS, 2020), neste estudo pretendo me ater à discussão dos poucos estudos que tratam do ensino de música na EP por meio da abordagem da pesquisa (auto)biográfica, em especial no que diz respeito ao processo de formação da docência de música. O interesse por essa abordagem se dá pelo aprofundamento teórico-metodológico que propicia ao entendimento do contexto formativo do indivíduo e de suas práticas. Nesse sentido, Gontijo (2019) considera que:

As aproximações desses campos ampliam espaços para que pesquisadores possam aprofundar investigações relacionadas às práticas educativo-musicais permeadas pelos aspectos musicobiográficos. Compreender a dimensão das abordagens (auto)biográficas e seus caminhos de produção do conhecimento na Educação Musical nos aponta possibilidades de avanços (GONTIJO, 2019, p. 91).

Essa autora desenvolveu um trabalho do tipo estado da arte em que apresenta a literatura produzida na área da educação musical pela perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, contemplando os estudos produzidos no período entre o ano de 2003 até janeiro de 2019, constituindo-se em “um estudo quantitativo com elucidações qualitativas, através de uma pesquisa que apresenta um caráter bibliográfico” (GONTIJO, 2019, p. 45). O principal aspecto que me interessa observar aqui são as contribuições dessa literatura na produção de conhecimentos sobre a constituição da docência de música na EP. Que avanços esses estudos têm proporcionado à compreensão dos processos formativos de professores e professoras de música? Como essa literatura possibilita compreender a constituição do cerne da docência de música?

Conforme a autora, "o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não" (GONTIJO, 2019, p. 46). Isto indica uma necessidade de produção de conhecimentos que apontem possibilidades para que tais mudanças se efetivem visando avanços nas práticas docentes que sejam fundamentadas em uma compreensão dos modos singulares da docência. Por meio do estudo de narrativas (auto)biográficas, o exercício compreensivo das

experiências de formação e constituição da docência pode se constituir em uma experiência de ressignificação desse processo formativo para os docentes de música da Educação Básica. Nesse sentido, refletir sobre como essas pesquisas contribuem com a produção de conhecimentos sobre a docência é um passo fundamental para que tais mudanças nos espaços educativos sejam possíveis e capazes de atender às necessidades formativas de professores e alunos de música.

Mantendo o foco desta pesquisa na formação e na constituição da docência, busco uma produção de conhecimentos especialmente interessada nos modos em que as experiências formativas constituem o cerne da docência de música que, por sua vez, engendram determinadas práticas de ensino de música no contexto diversificado da EP. Nesse campo empírico, vejo que a música tem seu lugar de destaque por conta de sua forma artística singular, por sua acessibilidade e diversidade no meio sociocultural e por sua ação formativa tanto no sentido artístico e cultural quanto no aspecto humano e social. Pensando com Kraemer (2000), considero importante ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem de música, que consiste em uma das diversas relações entre pessoa(s) e música(s), sendo por definição o objeto de estudo do campo da educação musical, destaca-se em um contexto compartilhado com outras disciplinas artísticas e culturais, tal como acontece na EP, em virtude das dimensões que abrange: filosófica, histórica, psicológica, social, musicológica e pedagógica, o que configura um modo diferenciado de aprendizagem.

Assim, dos trabalhos garimpados por Gontijo (2019), farei aqui uma breve apresentação de três pesquisas sobre o ensino de música nas EP de Brasília, realizadas a partir da abordagem da pesquisa (auto)biográfica, destacando alguns pontos que se colocam em consonância com os objetivos desta pesquisa. Como já citado, a proposição de um diálogo com alguns dos conceitos teóricos basilares desta investigação tem o intuito de compreender as reflexões e os resultados dessas pesquisas e de encontrar possíveis caminhos teórico-metodológicos para avançar um pouco mais na compreensão das possibilidades formativas da musicobiografização para os docentes de música.

2.2. A voz das crianças sobre a EP

A pesquisa de Marques (2016) buscou compreender como as crianças dos anos iniciais veem as aulas de música nas EP de Brasília por meio de suas narrativas. Com base nos estudos da Sociologia da Infância de Manoel Sarmiento, a pesquisa trabalhou com os

conceitos da criança como ator social e culturas da infância, aliados aos ideais e conceitos de Anísio Teixeira sobre esse âmbito educativo. Ao adotar a pesquisa (auto)biográfica como metodologia de investigação, o estudo teve como instrumento de coleta de dados as Rodas de Conversa – RC, que permitiu um trabalho reflexivo sobre as práticas pedagógicas nesse contexto da EP.

Seu interesse pelo tema nasce de sua experiência como professora de música em uma EP, relatando sua angústia pela falta de interesse dos alunos “em se apropriarem das propostas construídas [por ela] para os projetos de música na escola” (MARQUES, 2016, p. 14). Esse é um ponto em comum da experiência da autora com a minha de professor de música em uma EP. Como relatado anteriormente, era rotineiro perceber o desinteresse dos alunos em participar das aulas de música por melhor que fosse a atividade proposta. Outro ponto similar é que, somente com o passar do tempo, a autora percebeu a necessidade de escutar mais os alunos, conhecendo-os para melhor atendê-los pedagógica e musicalmente. Isso evidenciou a emergência de uma (trans)formação de sua prática docente:

Fui percebendo que, durante esses anos como professora, eu não dava espaço para que as crianças se manifestassem sobre as aulas de música, com exceção dos momentos de avaliação previstos no final do ano letivo, quando na apresentação dos projetos. Constatar que eu não escutava as crianças me fez refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, buscando entender o porquê eu não os escutava. Isso me levou a pensar qual a visão que as crianças têm das aulas de música (MARQUES, 2016, p. 14).

Essa reflexão permitiu à autora compreender a importância dela ter uma escuta mais atenta a como seus alunos pensavam e se sentiam sobre suas aulas, configurando-se assim como o tema de sua pesquisa de mestrado. As condições da formação escolar, acadêmica e profissional vivenciadas por ela, sem juízo de valor nessa análise, de alguma forma podem ter gerado essa conduta, que por sua vez pode ter permanecido constante e imperceptível até o momento em que foi narrada, refletida e ressignificada.

Nesse sentido que compreendo em seu estudo a importância de considerar que "o estudo de crianças, a partir de si mesmas, permite descortinar uma realidade social que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida" (SARMENTO, 1997, apud MARQUES, 2016, p. 28). Dessa forma, a autora constituiu em seu trabalho a escuta das narrativas (auto)biográficas das crianças como dispositivo investigativo no sentido de compreender a visão das crianças sobre sua condição de aprendizagem nas aulas de música na EP. Assim também, vejo a própria pesquisa de mestrado da autora como uma narrativa

(auto)biográfica pela qual a mesma pode ter uma compreensão mais ampliada de sua docência.

Nesse mesmo pensamento, a autora entende que “a atitude investigativa é o constante confronto do investigador consigo próprio e com a alteridade do outro que constitui o objeto de investigação” (MARQUES, 2016, p. 29). Pensando com a autora, considero essa postura diante do outro como um exercício constante do pesquisador de evitar colocar sua visão particular e parcial a respeito do outro como uma lente colorida que embaça a realidade investigada. A busca de compreender os modos singulares de ser e agir do outro assim como são narradas, e não como o pesquisador as concebe previamente, se estabelece como um requisito fundamental para o reconhecimento do outro em si mesmo. Acredito que é nessa condição que se torna possível ao pesquisador exercer uma imparcialidade interessada em compreender o seu objeto de pesquisa tanto em relação às suas limitações quanto às suas qualidades reais e intrínsecas.

Importante notar nas reflexões da autora, a partir dessa postura diante do outro, sua percepção da necessidade de uma mudança de atitude diante dos alunos, exigindo de si a transição de um olhar objetivo para um olhar reflexivo e tendo, na escuta sensível às suas narrativas o principal instrumento para a compreensão de si mesma como docente. Dessa forma, “[...] a compreensão deixa de ser considerada uma modalidade do conhecimento passando a ser um modo de ser e estar no mundo” (MARQUES, 2016, p. 41). O novo modo de ver a si mesma e ao outro passa a ser *vivido* por ela, pois se torna constituinte do cerne singular de sua docência. Para a autora, esse ponto de vista ampliado, construído por meio da escuta atenta à narrativa do outro:

[...] exige que nos coloquemos diante dela, não como uma pessoa que pensa apenas por si mesma, que se coloca diante do sujeito para objetivá-lo, mas sim como um ser, neste caso, um pesquisador em projeto que, antes de interpretar a narrativa produzida, recebe do narrador possibilidades de seu próprio projeto de si. Portanto, a apropriação não é adquirida pela posse da narrativa do outro, mas do despojamento de si, para assim produzir a capacidade de a si mesmo se dar a conhecer (MARQUES, 2016, p. 42).

Ao se dar a conhecer na alteridade, o pesquisador narrativo torna-se participante da própria pesquisa pela experiência da narração, sendo formado e (trans)formado no processo de narratividade. Nesse sentido, Ferrarotti (1991, p. 171) considera que “o observador está radicalmente implicado na sua pesquisa, ou seja, no campo do objeto da sua investigação. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento

de acordo com o observador”. Cada ação narrativa faz avançar o processo formativo dos envolvidos de modo ininterrupto, intransferível e irrevogável, mobilizando no campo da educação a (trans)formação do professor pré-ocupado com os planejamentos, conteúdos e avaliações escolares em um professor reflexivo. A autora reconhece esse processo (trans)formador da pesquisa (auto)biográfica, do seu olhar para si na docência ao buscar compreender o objeto de sua investigação:

Comecei um processo mais acurado de escuta das narrativas das crianças [...] e acredito que, esse momento foi o primeiro passo para sair do lugar de professora e agregar a professora-pesquisadora. Como professora, tenho conhecimento do contexto pesquisado, porém como pesquisadora narrativa sinto, como bem lembra Clandinin e Connely (2011), que não trabalhamos somente com os participantes, mas que é também um trabalho conosco mesmos, com nossas histórias e as histórias dos outros (MARQUES, 2016, p. 43).

O processo de transformação do professor que conhece o contexto pesquisado, em pesquisador narrativo, que compreende o contexto a partir do trabalho com as narrativas (auto)biográficas reflete, essencialmente, um processo formativo que conduz a uma compreensão de si mesmo e que, por meio das reflexões geradas pelas narrativas, instaura uma abertura de horizontes para essa (trans)formação de si no seu contexto de vida e de atuação profissional. A autora entende esse movimento formativo como uma ação de dar sentido e significado às experiências de vida tanto do pesquisador narrativo quanto do narrador pesquisado:

As narrativas fazem da pesquisa um momento significativo, tanto para o pesquisador, quanto para o sujeito da pesquisa. O sujeito não é só um colaborador, pois o que é evidenciado são conhecimentos em função de sensibilidades particulares em um dado período, o que torna o momento narrativo um processo de significação das suas vivências (MARQUES, 2016, p. 45).

Assim, durante o trabalho realizado com os alunos nas RC, que possuem uma estrutura mais livre, onde as crianças podem sentir-se mais à vontade para revelar suas visões e compreensões, suas angústias e também suas alegrias sobre a aula de música na EP, a autora operou em si uma mudança do seu olhar objetivo para um olhar narrativo que a permitiu compreender os modos como as crianças experienciavam a aprendizagem musical por parâmetros diferentes dos que ela houvera trabalhado:

Ter um pensamento narrativo foi o começo da construção do pensar narrativamente, o que para mim, foi se desvelando em cada RC com os colaboradores. Quando eles começaram a narrar suas histórias, fui percebendo significados que como professora eu não os conhecia por estar sempre focada nas aulas e nos projetos escolares (MARQUES, 2016, p. 45).

Pensando com Marinas (2007), a palavra dada do narrador (auto)biográfico, exposta por meio de sua narrativa, exige do pesquisador narrativo uma escuta atenta ao narrado com o propósito de ampliar sua compreensão sobre a história de uma vida. Desse ponto de vista, o pesquisador narrativo se faz também participante da própria pesquisa porque vivencia esta experiência da escuta e da reflexividade narrativa em sua própria história de vida, operando em si uma (trans)formação da sua compreensão a respeito de si por meio do seu objeto de estudo que são as narrativas (auto)biográficas dos colaboradores. Nesse sentido, a autora relata a importância de se compreender a cumplicidade inserida nesse processo:

Me senti desafiada a pensar como pesquisadora narrativa, pois quando as crianças começaram a falar e eu coloquei-me na condição de uma pessoa disposta a escutá-las, pela primeira vez, com a escuta da professora, mas da pesquisadora também, senti que naquele momento eu estava começando a dar os primeiros passos na minha jornada do vir a ser uma pesquisadora narrativa. Porém, ainda me faltava a compreensão daquilo que Clandinin e Connely (2011) chamam de pesquisadora narrativa, ou seja, não somos meros pesquisadores objetivos, mas cúmplices do mundo que estudamos, não buscamos dados para analisar de maneira distante, mas sim, a cumplicidade, no sentido de uma parceria em que há interação entre o pesquisador e os colaboradores (MARQUES, 2016, p. 46).

Considero este um ponto fundamental para que a pesquisa se efetive por meio de resultados que sejam um retrato fidedigno do estudo empreendido. Ao se tratar dos processos formativos com e por meio da música, o elemento musical amplia as possibilidades de compreensão da pessoa que narra e reflete sua formação musical. Em se tratando do docente de música, o foco recai sobre a seu modo próprio de ser e agir na docência, pelo qual é possível refletir de modo mais amplo como essa docência de música se constituiu e como ela exerce sua influência nos resultados pedagógico-musicais na escola. Dessa forma que entendo a percepção da autora quando diz que:

Escutar os colaboradores ampliou minha concepção do fazer pedagógico-musical. Minha postura como professora tem se transformado e essa experiência como pesquisadora na minha história e nas histórias dos colaboradores da pesquisa são, de acordo com Clandinin e Connely (2011, p. 115) as muitas narrativas que se inter-relacionam e que apontam, caminhos na busca pela compreensão do sentido, dos significados e das referências que

se transformam em experiências, que segundo os autores, a narrativa é o melhor modo de representá-las e entendê-las (MARQUES, 2016, p. 46).

Nos relatos das crianças a autora observa o que está para além de seus desejos e expectativas com as aulas de música. Ela encontra lacunas que a docência deixou em aberto e que são perceptíveis por meio das narrativas. Compreendo que isso se torna possível porque, ao narrar-se e na escuta da narrativa do outro o professor encontra-se com a essência de sua ação docente, o que venho denominando de cerne da docência de música, possibilitando ampliar uma consciência de que o modo como ele realiza seu trabalho em sala de aula é mobilizado por aquilo que constitui e mobiliza seu modo de ser e agir na docência. Pensando desse modo, a ação do professor se apresenta como um reflexo do modo como compreende a si mesmo e ao mundo que o circunda. A autora traz no relato da aluna Minie, uma narrativa que aborda esse aspecto:

Para Minie a afetividade é um sentimento que não pode faltar na escola. Isso significa dizer que cabe aos professores proporcionarem um ambiente afetivo para que ocorra a aprendizagem. O que pode ser percebido na sua narrativa: “se fizer uma escola com raiva, as crianças vão entrar na escola com raiva também, não vão gostar. Vai ter que ter professores com cara de felizes” (MARQUES, 2016, p. 74-75).

A pesquisa de Marques (2016) contribui, portanto, com esta pesquisa a partir da narrativa da autora que permeia todo seu trabalho dissertativo, revelando em vários momentos o que a pesquisa com crianças de cinco das EP de Brasília contribuiu para sua própria formação docente, ampliando sua compreensão tanto do ensino praticado nas escolas como da forma como ela ensina música no seu contexto educativo, possibilitando vislumbrar como é a sua docência e como é possível uma refiguração de suas práticas em sala de aula.

Por essa perspectiva, a pesquisa também contribui com a área da Educação Musical delineando a visão das crianças sobre as aulas de música na EP. Para elas, a escola é como uma segunda casa, evidenciando a sensação de segurança, conforto, acolhimento e lazer que podem ser vivenciados em um lar. As colaboradoras da pesquisa consideram a EP um lugar divertido porque aprender música é divertido e os professores também ensinam valores para a vida. Segundo a autora, “É o sentido da escola com música que nos leva a pensar em uma educação musical escolar preocupada com o sujeito que, nos processos criativos musicais, seja tocando ou cantando, faça música de forma divertida” (MARQUES, 2016, p. 94).

Nessa proposição da autora, pode-se relacionar o brincar infantil com o trabalhar adulto, de modo que, para professores e professoras de música, “a alegria de viver a profissão e se divertir junto com o aluno [seja], para eles, o maior tesouro” (*idem*). Entendo que é nesse modo de aprender e ensinar música que os professores criam laços com o espaço pedagógico, tema abordado na pesquisa empreendida por Figueirôa (2017).

2.3. A construção de laços com a EP

O estudo de Figueirôa (2017) se deteve nas histórias de vida de professores de música das EP de Brasília. O interesse pelo tema surgiu das interações do autor no âmbito escolar durante sua graduação em música. A partir da discussão com trabalhos da área da Educação Musical, na perspectiva das histórias de vida, narrativas e memórias de professores, o autor definiu como objetivo compreender a construção de laços de professores de música com escola de educação básica, evidenciando as contribuições de suas experiências formativas com a música na constituição desse processo em que se tornam sujeitos da experiência e autoras de suas histórias.

O trabalho do autor traz uma interessante metáfora na qual a configuração de uma narrativa (auto)biográfica corresponde à construção de um arranjo musical. A partir da música original – a experiência vivida – o pesquisador narrativo, na condição de arranjador, organiza os elementos da composição de modo a ter um resultado musical/narrativo ao mesmo tempo belo e com um sentido singular dentro do contexto ao qual se propõe abordar. Na compreensão do autor, "entenda-se, nesse caso, orquestração como reordenação dos recursos instrumentais disponíveis, de forma a dar sentido à concepção criativa do arranjador" (OLIVEIRA, 2004, p. 41, apud FIGUERÔA, 2017, p. 14).

Ao se reaproximar da escola de educação básica, o autor considera o espaço escolar como um espaço de partilhas de experiências e, “no que se refere aos alunos, percebi que ao considerar as práticas musicais que trazem do seu cotidiano, partilhando-as em sala de aula, torna-se possível pensar uma docência compartilhada de experiências” (FIGUEIRÔA, 2017, p. 16). Interessante observar que o trabalho desse autor inicia percebendo que pensar a docência parte da compreensão de que é necessário compreender as práticas musicais dos alunos. E nesse sentido pesquisa de Marques (2016) contribui de modo substancial ao buscar compreender a docência a partir da visão das crianças sobre as aulas de música. Assim, o estudo de Figueirôa (2017) faz um contraponto ao pretender conhecer e compreender as

questões diversas que influenciam a docência e que estão sujeitas a não corresponderem aos interesses das crianças que frequentam a EP, na busca de um lugar de "alegria e amor", onde o ensino de música é "divertido e traz uma formação em valores para a vida" (MARQUES, 2016).

Conforme Figueirôa (2017, p. 21), "a aprendizagem biográfica como trata Alheit (2006) é um modo de pensar que a formação se dá na vida". Ou seja, no momento exato em que o educador está lecionando, ele está também formando, pois, se "a formação se dá na vida" (*idem*), é na vivência do momento presente que os caminhos vão sendo traçados a partir das escolhas que se fazem conforme as ações que são realizadas. Para o autor, ao realizar a escrita de si no percurso da vida, "as memórias acionadas pelas lembranças são, na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, formativas, pois levam a compreensões do próprio processo de biografização" (*ibidem*).

Esta reflexão do autor ilumina a importância da percepção, enquanto professor, de que o trabalho que hoje realizo em sala de aula com meu aluno está fazendo parte inerente de sua história de vida com a música. Ou seja, independentemente do direcionamento que eu dou às minhas aulas, se são mais expositivas ou mais práticas, no mesmo momento em que acontecem já passam a fazer parte do acervo educacional, social e cultural do meu aluno, que carregará uma alegria – ou um fardo – consigo, de forma não determinista, mas como parte integrante de suas decisões pessoais, sociais e profissionais durante toda sua caminhada pela vida. Nesse sentido, o autor entende que “é por meio da (auto)biografização musical que as professoras, neste caso, poderiam identificar e serem identificadas na partilha de experiências como e por que ensinam música daquela maneira” (FIGUEIRÔA, 2017, p. 21).

Partindo então para o objetivo de seu estudo, ao constatar a presença de professores licenciados em outras áreas lecionando música nas EP, o autor buscou observar como se dá a relação dos professores de música com a escola. Para ele, conhecer a realidade profissional do professor de música em uma EP é fundamental para compreender as questões que influenciam a docência. Fundamentado em pesquisas que abordam as histórias de vida de professores de música, o autor propôs algumas questões: “Como é ser professor de música na educação básica, e por que existe escassez de professores de música atuando nesse contexto? E o que faz alguns docentes de música continuarem no exercício da profissão nesse espaço escolar?” (FIGUEIRÔA, 2017, p. 18).

A partir de instrumentos metodológicos de investigação, tais como a Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica - ENAB, o autor pesquisou as histórias de vida de duas

professoras com mais de vinte anos de docência de música e que também construíram pesquisas de mestrado sobre esse tema. Para Figueirôa (2017, p. 27), “é nesse ato de narrar, de se ‘biografizar’ com a música que os professores têm dimensões compreensivas do quanto as suas narrativas são formativas”. Nesse sentido:

[...] as Histórias de Vida [...] dessas duas profissionais trazem compreensões de como professores constroem laços com a escola estando estes ligados histórico-socialmente em uma rede que tecem e são tecidos neste contexto educacional. [...] Histórias de Vida de Professores de Música de Educação Básica estão convidando a área de Educação Musical Escolar a pensar com os acontecimentos, a partir deles, elucidando o que esses acontecimentos estão dizendo e pedindo para refletirmos com eles (FIGUEIRÔA, 2017, p. 28-29).

Assim, o autor aponta, nas narrativas das professoras, o entrelaçamento do “sujeito epistêmico – que é capaz de refletir e sistematizar – bem como o sujeito biográfico – que é capaz de conhecer-se e refletir sobre a sua própria história”. Desse modo, revela-se uma dimensão do ser professor de música que é o *sujeito singular-plural*, que se constitui em uma “singularidade que a diferencia de outros professores de música, mas que ao mesmo tempo traz semelhanças do que é ser professor de música de escola” (FIGUEIRÔA, 2017, p. 67). Dialogando com Biesta (2013), essa dimensão do ser professor de música consiste em seu modo singular de ser e agir num espaço onde há outros que não são como ele, mas que possuem semelhanças em virtude do mesmo contexto profissional em que vivem. Nesse sentido:

Para se conhecer a História de um contexto de Educação Musical, entendo que isso é possível pelo caminho que se faz ao buscar o sentido daquilo que se faz com a música pelas Histórias de Vida dos sujeitos desse contexto. Parte dessa história consiste em perceber as singularidades dos laços que são construídos pelo professor de música e o contexto, a partir do movimento (auto)biográfico do sujeito. Acredito que é a partir desse movimento de ir e vir em si mesmo que o sujeito constrói e reconstrói novos sentidos para si mesmo. E isso não tem um fim no sujeito que se biografiza, mas os seus efeitos são percebidos em suas próprias práticas musicais de vida (FIGUEIRÔA, 2017, p. 123).

Nas escritas (grafias) da vida (bios) na formação com música, que constitui o sentido do termo nocional musicobiografização, conforme Abreu (2017b, p. 101), a música se constitui no elemento estruturante da narrativa (auto)biográfica. Para Figueirôa (2017), a música se constitui no próprio laço que faz a conexão entre o professor e seu espaço docente, entre o autor e o personagem da narrativa. Entendo essa relação como a que se dá entre:

[...] o sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento), capaz de conhecer, de refletir, de sistematizar; e o sujeito biográfico (sujeito do autoconhecimento), capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza, o que o faz humano, em que e porque se diferencia de outros seres ou a eles se assemelha (PASSEGGI, 2016, p. 70-71).

Os laços, portanto, são construídos com a escola para além dos currículos, atividades e avaliações. As relações que se dão no ambiente escolar podem ser compreendidas por meio das experiências vividas, que passam a constituir a história de vida em formação de professores e alunos. Dessa forma, o autor considera:

[...] a necessidade de o professor ter a clareza dos laços que os constituem como docentes de música. Os laços se constituem como dispositivos que podem ser utilizados para fazer o movimento (auto)biográfico, tornando-se um processo composicional, de arranjos e rearranjos de si. A composição desses arranjos e rearranjos é o que torna a vida como obra de arte (FIGUEIRÔA, 2017, p. 126-127).

Algumas questões emergem dessas reflexões que contribuem para o estudo da presente pesquisa: como esses laços construídos na formação se revelam como estruturantes do cerne da docência de música? De que modo o memorial musicobiográfico nesse processo de revelar esses elementos constitutivos da docência? Abordo, na sequência, a pesquisa de Correa (2018a) que focaliza a produção pedagógica da docência de música na EP tendo como ponto de partida o seu próprio memorial de formação com a música.

2.4. Documentação narrativa de professores de música de EP

Em sua dissertação, Correa (2018a, p. 25) investigou “as práticas pedagógico-musicais e os saberes docentes de professores de música”. O fio condutor foi o memorial formativo, pelo qual o autor pôde compreender a si mesmo na docência e também as experiências dos coparticipantes da pesquisa. Para ele, “A construção do conhecimento musical e pedagógico-musical, a partir da escrita do meu memorial formativo, ajuda-me a pensar as práticas docentes de música em escolas de educação básica” (CORREA, 2018a, p. 30).

O estudo teve o projeto de extensão “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical” como campo empírico, onde produziu, com quatro professores de música de EP, uma Documentação Narrativa – DN, instrumento teórico-metodológico que consiste em uma:

[...] dimensão coletiva da aprendizagem, em relações de reciprocidade e cooperação, com foco na pesquisa-formação-ação (PINEAU, 2005), em que pesquisador e pesquisados se inserem na pesquisa de forma ativa e participativa – a ação é o ato de escrita e perlaboração da própria experiência, sendo que essa ação na pesquisa incidiu na produção colaborativa de relatos de experiências da docência de Música (CORREA, 2018b, p. 107).

Os coparticipantes redigiram artigos sobre suas experiências na docência, que foram analisados junto com amostras de atividades pedagógico-musicais. Nesse trabalho, o autor permitiu-se uma escuta das experiências dos professores, construindo uma DN de cunho epistemopolítico:

Produzir relatos do que somos e do que fazemos na escola como professores dá visibilidade ao que, de fato, acontece no chão da escola. São saberes que se constroem com a vida, com a universidade, mas, principalmente, com a escola e com seus pares que vivem o cotidiano das escolas públicas de educação básica. É, ao mesmo tempo, uma epistemopolítica” (CORREA, 2018b, p. 114).

Os relatos demonstraram os modos de ensinar música e seus resultados. O autor constatou que as próprias atividades musicais, quando havia participação efetiva dos alunos na sua construção e realização, geravam uma retroalimentação nos “jeitos de ensinar e aprender música na escola, além de manter todo um processo de práticas pedagógico-musicais do professor”. A construção do conhecimento em música se fazia nos momentos em que havia, por parte dos professores, uma escuta atenta às narrativas dos alunos, pois “[...] o fazer musical e artístico propicia a compreensão dos liames entre ciclos e conjunturas socioculturais dos indivíduos na sua ação e interação artístico-cultural” (CORREA, 2018a, p. 286-287).

Para o autor, é fundamental o reconhecimento efetivo da formação e capacidade dos professores licenciados em música. A questão perpassa a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que entende a área de Artes composta pelas diversas disciplinas artísticas, e para as quais qualquer professor com formação em uma dessas áreas estaria em condições de lecionar música. Esse contexto, já constatado por Figueirôa (2017), dialoga com Abreu (2011), para quem tal circunstância “não é uma novidade no cenário da educação musical brasileira” (FIGUEIRÔA, 2017, p. 17). Assim, Correa (2018a) busca dar visibilidade à:

[...] luta do professor de música para se (re)afirmar como profissional capacitado para ministrar aulas de Música [...] pois a pesquisa nasceu da

questão política de ocupação de vagas, com os professores de música tendo que se (re)afirmar como tal dentro da SEEDF. E essa demanda política permanece, por uma correta ocupação de vagas de Música na SEEDF (CORREA, 2018a, p. 298).

No intuito de promover essa visibilidade, o autor considera que “[...] a (re)afirmação dos professores de Música dentro da SEEDF, a publicização do que acreditam e fazem de Música na escola, é a epistemopolítica de quem narra experiências que viveu: divulgar isso é um ato político” (CORREA, 2018b, p. 114).

A presença do autor como coparticipante e a construção de artigos pelos coparticipantes da pesquisa são, na sua visão, as principais inovações na área da Educação Musical. A proposição de (re)conhecer as práticas pedagógicas de professores de música a partir de um metódico registro em uma DN, por meio de narrativas (auto)biográficas constituem, em si mesmas, uma fecunda experiência formativa de docência.

2.5. Um campo aberto para uma pesquisa musicobiográfica

Os aspectos abordados nessa revisão delineiam um panorama do ensino de música na EP. Desde a compreensão do que se faz em sala de aula com intuito de cativar as crianças para a aprendizagem musical, passando pelo estudo do que há na formação musical que pode tornar-se um laço entre os professores e seus contextos formativos, até o entendimento do que os mobiliza a agir na docência em busca do reconhecimento e da estabilidade profissional são temas fundamentais para uma compreensão ampliada do ensino de música na educação básica.

Contudo, parece claro nas pesquisas que são as narrativas de profissionalização da docência de música que nos conduzem a reflexões e compreensões dos contextos em que a formação docente acontece, revelando suas dimensões e a universalidade dos modos singulares de se ensinar, aprender e fazer música na escola. As experiências de vida formativas com a música contempladas nessas pesquisas apontam a constituição de uma singularidade do modo de ser do professor e da professora de música. Enredadas nas narrativas de si na alteridade, imprimem uma bagagem cultural que transparece, na ação docente, a relação singular da pessoa com a música estabelecida pela força dos acontecimentos em um dado contexto de espaço-tempo, mas também, e especialmente, pelos modos como a pessoa os reflete, interpreta e os assume como seus. Assim, por meio das

narrativas de tais experiências, a música na educação assume dimensões que transpassam o seu âmbito técnico e artístico e, na perspectiva (auto)biográfica, assume uma característica pós-disciplinar (PASSEGGI, 2016, p. 72).

Compreendo que, na escrita de seu memorial musicobiográfico, o docente de música pode reinventar-se, (re)conhecer saberes adquiridos na formação e refletir sobre os efeitos de suas ações nos contextos em que atua. Pensando com Abreu (2019, p. 164), este estudo se pauta pelo entendimento da “tamanho responsabilidade na formação de professores e pesquisadores no campo da educação musical”, reverberando aqui a importância de se compreender a constituição da docência de música na Educação Básica.

É nessa busca de assunção de uma responsabilidade pela educação musical que apresento, no próximo capítulo, um estudo dos conceitos basilares desta pesquisa com vistas a estruturar um arcabouço teórico pelo qual uma compreensão sobre a ação reflexiva e formativa que o exercício da escrita de memoriais musicobiográficos pode operar na constituição da docência de música possa ser aclarada e devidamente sustentada.

Em Mim Mora
Lílson Pelegrine Simas

*Em mim mora
O que eu venho descobrir
Revelar
Recordar
Acordar*

*Em ti
Espelho meu pode-se ver
Interpretar
Entender
Compreender*

*Em mim mora
A vontade de crescer
E criar
E viver
Me libertar*

*Em ti vejo
Com clareza sem querer
O que não sabia
O que sou
Aonde vou*



Figura 4: "Sem Título". Símas, s/ data.

CAPÍTULO 3: A construção teórico-metodológica

Ao iniciar as primeiras aulas do mestrado em música na UnB, foi proposto o estudo da obra *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* (BIESTA, 2013), que inspirou a adoção de um caminho teórico-metodológico para a compreensão da pessoa do professor e da professora de música na relação entre a formação de sua docência e sua ação em sala de aula mobilizada pelos construtos desse processo formativo. Em seu trabalho o autor delinea algumas reflexões sobre o ser humano nas quais o presente estudo se pauta e por meio do qual procuro alinhar os demais conceitos no intuito de buscar uma compreensão da musicobiografização como ação que possibilita revelar a constituição do cerne da docência de música e contribuir com a ação docente no ensino de música na educação básica.

O enredamento teórico-metodológico de estudos, conceitos e teorias da educação musical e da pesquisa (auto)biográfica aqui proposto busca fundamentar a necessidade de uma pesquisa que aponte para uma compreensão sobre a formação do ser humano por meio da música no âmbito da educação. Tem como pressuposto o entendimento de que no momento em que uma pessoa atua profissionalmente como docente, ou seja, quando encontra-se no lugar de exercer a sua docência de música como uma função social, exerce a partir de seu cerne, composto por uma bagagem de saberes empíricos e epistemológicos resultantes de experiências vividas na formação. Esse estudo tem como foco refletir sobre a docência dos professores e das professoras de música que atuam na educação básica, mais especificamente os que possam ter feito sua formação acadêmica em música ou em outra área do conhecimento e que atuam no ensino de música em EP.

O entendimento aqui parte da ideia de que o cerne da docência de música se configura como musicobiográfico a partir do momento em que sua formação com e por meio da música é narrada pelo professor e, no próprio ato de narrar e por meio de uma reflexividade narrativa, pode exercer sobre si e sobre o outro uma importante (trans)formação na compreensão que tem de si mesmo e das relações estabelecidas no mundo em que vive, gerando assim uma (re)percussão dessa ação formativa ao longo do tempo em devir na sua ação docente profissional.

Evitei aqui usar o termo “reação” como uma força contrária à ação, e procurei usar o termo “repercussão”, como um reflexo da ação no sentido de uma continuidade que

atua no mundo e sobre a própria pessoa que age. Musicalmente, representa uma batida musical percussiva que se desloca pelo eco produzido “na mais alta das montanhas [...] no silêncio das entranhas”, cantado por Erasmo Carlos na canção *O fim do eco* (1982), no sentido de uma permanente “re-percussão” do ritmo da vida, aquilo que *percurte* novamente a ação em espiral ascendente.

O sentido que pretendo ressaltar é que narrar-se musicobiograficamente pode abrir um horizonte de possibilidades de compreensão de si mesmo como docente, de como tais experiências de formação constituíram os modos como o professor e a professora de música são e agem na docência de modo único e singular e, ainda, de que modo essa compreensão ampliada pode contribuir com o ensino de música em escolas de educação básica.

Nesse sentido, entendendo a docência de música não só como o resultado de uma formação familiar, social e acadêmica, mas em especial pela perspectiva de que esta se constitui como uma formação musicobiográfica, inicio este capítulo teórico-metodológico abordando a ideia da formação da singularidade do ser humano como uma ação biográfica, propondo aqui um diálogo teórico que possa fundamentar a compreensão da constituição do cerne da docência de música como o lugar que contém os saberes adquiridos e, por meio desses, mobiliza as ações do professor e da professora no processo de ensino e aprendizagem musical.

3.1. A singularidade do ser humano

O estudo de Biesta (2013) a respeito do que é o ser humano situa-se na perspectiva de uma educação democrática que possa estabelecer um caminho para um futuro humano. Nessa perspectiva, parto da ideia de que *compreender* o ser humano e o seu mundo perpassa, necessariamente, pelo exercício da reflexão sobre sua história de vida, ação que pode trazer respostas para algumas questões filosóficas levantadas pelo autor tais como: “O que significa ser humano? Qual é a definição de humanidade? Qual é a medida da humanidade? O que significa levar uma vida humana?” (BIESTA, 2013, p. 15).

Entendo com o autor que essas questões, ainda que abordadas em seu aspecto teórico, buscam uma mobilização de práticas educativas que contribuam para ampliar a ideia da docência como uma ação formadora e (trans)formadora do humano, propondo uma investigação do que a constitui, como afeta os modos como a prática educativa acontece e como pode contribuir com o ensino de música na educação básica. É nesse sentido que, no

presente estudo, “a questão sobre o que significa ser humano é também, e talvez até acima de tudo, uma questão educacional” (*idem*).

Nesse âmbito em que abordo o estudo do ser humano, entendo que o ato de *compreender* se torna uma chave fundamental para a pessoa que se narra no intuito de ampliar a consciência de si mesmo, do outro e de suas relações no mundo. O caminho proposto aqui para se compreender o cerne da docência do professor e da professora de música consiste no reconhecimento de sua subjetividade a partir de sua *singularidade musicobiográfica*, construída no movimento da vida que acontece dentro de um espaço-tempo específico e que, a cada instante, pode formar e (trans)formar seus modos de ser e agir. Assim, entendo como princípio básico da formação da singularidade de uma pessoa a sua historicidade, constituída pelas experiências vividas em tantas trajetórias possíveis e diferentes entre si e das reflexões e interpretações que cada um faz desses percursos formativos, dos acontecimentos e das ações individuais que construíram uma perspectiva própria de suas vidas, tornando cada pessoa única, singular em sua forma de ser e agir no mundo.

Essa visão do que é o ser humano, a partir da ideia da singularidade humana formada no curso do rio da vida, difere do significado de ser humano proposto pelo humanismo, ao qual Biesta (2013) faz uma longa crítica em seu trabalho, cujo modelo de pensamento ainda tem alguma influência na formação musical escolar e acadêmica na contemporaneidade. Especificamente, diz respeito, por exemplo, à adoção do modelo de ensino de música conservatorial como referência de formação musical para todos os indivíduos que pretendem seguir na área, seja como músicos profissionais ou como docentes e/ou pesquisadores de música.

A crítica aqui não se faz sobre a validade desse método de ensino que tem contribuído com a formação de músicos e professores competentes, mas sobre a ideia de que somente esse sistema proporciona essa formação, principalmente em se tratando da educação musical escolar. Existem atualmente pesquisas que analisam situações nas quais estudos rigorosos de teoria da música e extensos treinamentos técnico-instrumentais são considerados como o meio para se chegar a uma formação musical adequada e, por vezes, esse método de ensino e formação musical, com foco no estudo da música erudita ocidental, se sobrepõe em importância ao desenvolvimento do humano pela aprendizagem musical (PENNA, 2010; PEREIRA, 2014; BOWMAN, 2018).

Discutido por Biesta (2013, p. 56), para quem “o humanismo só pode ver os seres humanos individuais como exemplos de uma essência mais geral, mas jamais pode pensar no

ser humano em sua singularidade e unicidade”, o modelo de ser humano instituído pela perspectiva humanista reporta-se à ideia do desenvolvimento de uma racionalidade autônoma em busca do seu esclarecimento como objetivo único e primordial de sua existência. Esse esclarecimento, por sua vez, só poderia ser alcançado através da educação, em uma condição de “tutela auto-infligida”, ou seja, uma condição de imaturidade na qual o próprio sujeito se coloca, concebendo o ser humano como incapaz de alcançar sua liberdade autônoma e racional sem se submeter, intencionalmente, ao condicionamento educacional de outro indivíduo que, só então, o levaria a desenvolver a sua própria compreensão. Para o autor:

Emmanuel Kant forneceu a definição clássica do esclarecimento como “a liberação do homem [sic] da tutela auto-infligida” e definiu tutela (ou, em outras traduções, imaturidade) como “a incapacidade do homem [sic] de usar sua compreensão sem a orientação de outro” (KANT, 1992, p. 90, apud BIESTA, 2013, p.17-18, indicações do autor).

Em outras palavras, a teoria humanista considera que o ser humano só pode chegar ao seu objetivo de existência quando se coloca na condição de ser formado por outro através da educação e que, de outro modo, não chegaria. Por essa perspectiva, somente assim o ser humano poderia ser livre para ser e agir no mundo:

O aspecto mais importante do requisito kantiano de autonomia racional – uma autonomia baseada na razão – era que Kant não concebia essa capacidade como uma possibilidade histórica contingente, mas a via antes como uma parte inerente da natureza humana. Kant descrevia a “propensão e vocação para o livre pensar” como o “destino último” do homem e o “objetivo de sua existência” (KANT, 1982, p. 701, apud BIESTA, 2013, p. 18).

Essa regra de humanidade colocou quaisquer indivíduos “[...] considerados não racionais ou ainda não racionais, inclusive as crianças, em uma posição difícil” (BIESTA, 2013, p. 19), pois passou a ser negligenciado a elas e a todos os “recém-chegados” no mundo social, o reconhecimento de sua humanidade, desconhecendo, por consequência, sua singularidade inerente. O entendimento de que os indivíduos deveriam ter como referência de formação um modelo específico de ser humano foi, inclusive, usado como justificativa para as grandes mazelas da história humana recente, tais como o holocausto (BIESTA, 2013, p. 22). Desta forma, o autor nos propõe ver:

[...] a questão da humanidade do ser humano como uma questão radicalmente *aberta*, uma questão que só pode ser respondida pela participação na educação, em vez de uma questão que precisa ser respondida

antes de podermos participar na educação (BIESTA, 2013, p. 25, itálicos do autor).

Segundo o autor, o problema com o conceito humanista de ser humano é que “ele propõe uma *norma de humanidade*, uma norma do que significa ser humano, e, ao fazê-lo, exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver de acordo com essa norma” (HONIG, 1993, apud BIESTA, 2013, p. 22, itálicos do autor), como se fosse possível determinar um padrão de ser humano pelo qual todas as pessoas deveriam se referenciar e se tornarem como tal. Pensando com o autor no campo educacional, o humanismo “especifica uma norma do que significa ser humano *antes* da real manifestação de ‘exemplos’ de humanidade [...] especifica o que a criança, o estudante ou o ‘recém-chegado’ deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser” (BIESTA, 2013, p. 22, grifos do autor).

Abordo essa crítica do autor no sentido de que, no âmbito da educação básica, antes de determinar o tipo de formação musical que uma pessoa deve ter, é preciso que se tenha algum conhecimento mínimo de quem é esse indivíduo que se apresenta como aluno e o que traz de sua experiência de vida musical para a escola⁶. Compreender o que é o ser humano requer situar a singularidade de cada pessoa como uma parte da pluralidade humana presente no mundo. É em meio a essa pluralidade de modos de ser humano que a singularidade é formada, constituindo o que cada pessoa *é*, no momento presente, e pode *vir a ser* em devir, sendo essa a característica primeira que nos torna seres únicos. Do mesmo modo são nossas ações no mundo e, na trajetória formativa de uma pessoa, a ação da música acontece dentro e a partir dessa condição de um ser que se constitui singular-plural. Nesse sentido, pensando com Abreu (2017):

São as experiências de vida de um indivíduo como um ser social singular, que torna possível apreender tal singularidade atravessada, informada, pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais (ABREU, 2017b, p. 215).

Portanto, entendo que para o professor poder exercer sua docência de modo a contribuir com uma formação humana e musical, é importante que se compreenda que cada

⁶ Importante ressaltar que conhecer a realidade do aluno e do que traz de sua história de vida é uma ação pedagógica fundamental já largamente discutida no campo da educação, em especial por Freire (1996) e no campo da educação musical por Swanwick (1999), entre outros. A abordagem que discute desse estudo de Biesta (2013) não pretende apontar esse tema como se fosse novo, apenas fundamentar a ação musicobiográfica como facilitadora dessa ação docente.

aluno é, em si mesmo, uma singularidade que se manifesta pelo seu modo de ser e agir no processo de ensino e aprendizagem. Antes, porém, acredito ser fundamental que o docente possa ampliar a compreensão de sua própria singularidade. Dentro disso, entendo que a singularidade de cada um não é gratuita nem fortuita, mas sim o resultado de uma paulatina construção de si através das vicissitudes enfrentadas na longa jornada pela vida.

Considerando que o “projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523), entendo que o ato de narrar a própria história de vida se constitui em uma ação privilegiada pela qual a pessoa pode compreender a formação de sua singularidade pelo espelho da narrativa. Dito de outro modo, compreender a si mesmo como um outro pelo mundo do texto e, por extensão, compreender o outro como um *si-mesmo* (RICOEUR, 1991). Assim, desenvolvo em seguida uma reflexão sobre a fonte dessa singularidade de uma pessoa que, no âmbito profissional, constitui neste estudo a ideia do cerne da docência de música.

3.2. Pensando o cerne da docência de música

O cerne da docência de música é um modo que de nomear um lugar interior da pessoa que atua profissionalmente como professor ou professora de música, de onde emergem o que Delory-Momberger (2016, p. 139) define como os “saberes da experiência” ou “recursos biográficos”, construídos no espaço-tempo das experiências vividas, que ao serem acessados e mobilizados instituem os modos de ser e agir da pessoa no seu contexto social e profissional. Esse cerne, no contexto do presente estudo, consiste no que a autora define como uma “reserva de conhecimentos disponíveis” para a ação humana. Entendo também que esses “saberes da experiência” ou “recursos biográficos” constituem o que, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, é definido como “capital biográfico”, formado pelo que possa ser definido como “arquivos de experiências vividas, projetadas, sonhos e impressões” (PASSEGGI, 2021, p. 12).

O significado metafórico que atribuo a esse cerne se aproxima conceitualmente do que Gaulke (2017) denomina como toca, também definida como um lugar interior da pessoa composto pelo conjunto de experiências e conhecimentos que constituem sua bagagem, seu capital biográfico. O estudo aqui procura diferenciar a perspectiva pela qual os conceitos são

construídos entendendo que, ao mesmo tempo, se estabelece uma complementaridade entre ambos.

A autora realizou em sua tese de doutoramento um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica, pela perspectiva de que a profissionalização dos professores acontece na escola. As experiências vividas pelo professor no espaço escolar passam a constituir para si a escola como um lugar a partir dos significados construídos pelas ações e pelas relações nele estabelecidas. Portanto, a escola que se torna um lugar para o professor tem contribuição fundamental na sua formação profissional e na sua prática docente musical.

Coloco em evidência, no trabalho da autora, a compreensão de que a formação ao longo da vida, ou seja, os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pessoa, dentro e fora da escola, se faz presente na sua ação no âmbito profissional da docência. O que é pessoal se manifesta introyetado no profissional e a experiência profissional forma e (trans)forma a pessoa. É a pessoa na condição de ator exercendo seu papel social na docência, ampliando seu modo de ser e agir no mundo a partir das experiências vividas na escola. Dessa forma:

[...] esse lado pessoal se configura ao mesmo tempo que o lado profissional, pois é na presença pública do professor no espaço da escola que é promovida a configuração pessoal. O professor coloca-se como pessoa ao se relacionar com o outro, tornando-se presente publicamente para exercer a profissão e, assim, vai configurando-se pessoal e profissionalmente. O lado pessoal molda o lado profissional, enquanto o profissional reconstrói o pessoal, pois os professores partem do pessoal (suas crenças, valores, experiências) para definir o profissional quando chegam nas escolas (GAULKE, 2017, p. 196).

Considero essa fala da autora um retrato do que venho discutindo como um movimento em espiral da formação biográfica do sujeito, sempre ascendente, no sentido de um progresso na ampliação dos saberes e do poder de ação da pessoa, que prossegue de modo constante, ininterrupto, irredutível e irrevogável. A formação humana aqui se dá em todas as suas faces, possibilitando o desenvolvimento da pessoa em todos os seus aspectos e dimensões. A autora complementa sua consideração indicando que nesse processo formativo, “a partir da relação com o outro, [os professores] vão modificando o profissional e se transformando ou se alimentando pessoalmente” (GAULKE, 2017, p. 196-197). A partir disso, a autora constrói uma síntese de suas reflexões de modo a:

[...] destacar os eixos que sustentam o desenvolvimento profissional dos professores: o outro, o eu e a construção do eu com o outro – o lugar. O outro remete à alteridade presente no desenvolvimento profissional e a ele necessária. É a partir do outro que o professor constrói um sentido da profissão e se depara com as questões deontológicas, e, também, se edifica o reconhecimento do trabalho do professor. O eu está relacionado à dimensão pessoal do professor, ao reconhecimento de si como pessoa e como profissional, à satisfação com o trabalho e ao crescimento que vem com a atuação. O eu e o outro são as peças-chave que constituem o lugar. O lugar, aqui, é a síntese da relação do eu com o outro (GAULKE, 2017, p. 203).

A autora constrói, inicialmente, uma representação da pessoa que se profissionaliza como docente metaforicamente por um barco que navega pelos mares da vida e que, nos momentos de ancoragem vai acumulando em seu casco diversos elementos marinhos que representam as marcas das experiências vividas. Alguns desses seres marinhos, como as conchas, se soltam com o passar do tempo, ao passo que outros se integram de tal forma que passam a fazer parte da estrutura desse barco (p. 35). Nessa viagem formativa, mesmo com a interposição de todas as relações estabelecidas com o outro na constituição do lugar no seu processo formativo, a autora entende que a rota traçada é sempre uma escolha do comandante desse barco:

O professor, constituído de suas experiências, é quem conduz o seu desenvolvimento profissional na escola. Assim como o condutor do barco provoca o movimento desse barco em um mar desconhecido, ou que está em constante modificação, por também estar em movimento, o professor conduz, provoca e realiza seu desenvolvimento profissional na produção de suas experiências: sua autoformação (GAULKE, 2017, p. 206).

No entanto, a autora considerou que somente a ideia do barco não era suficiente para trazer uma compreensão mais ampla da ação da pessoa que, no âmago do profissional, produz a sua formação docente. Foi preciso buscar uma nova representação que pudesse falar mais especificamente dessa relação da formação da pessoa pelo profissional e da experiência de vida profissional como instrumento de formação humana da pessoa. Com o foco na bagagem, no capital biográfico que o indivíduo traz para a vida na alteridade e na constituição da escola como um lugar, ela encontra a toca como o lugar de onde emergem os construtos das experiências vividas, consubstanciadas pelas reflexões e interpretações que o sujeito faz de sua trajetória de vida:

O barco no mar ilustra o processo de desenvolvimento profissional no tempo e no espaço. Mas essa simbologia não parece dar conta desse lado pessoal e da sua relação com o lado profissional. Compreendo que o desenvolvimento

profissional apresenta, antes de tudo, um processo de autoconhecimento e de reconhecimento do outro. É a partir do outro, da alteridade presente nessa relação que também acontece uma descoberta experimental de si mesmo, que resulta em uma relação formativa com o lugar. É um processo que auxilia a perceber o nó da interação do lado pessoal com o lado profissional do professor, como uma amálgama em que se percebe que existem esses dois lados, mas que, somados, constituem algo singular [...] Entendo a dinâmica do processo de desenvolvimento profissional a partir da constituição de uma toca (ethos), da sua morada, em que o professor constrói lugar em si mesmo, constituindo-se biograficamente a partir da escola (lugar). A toca, sendo própria, pertencente e viva no professor, é um certo lugar interno que proporciona o desenvolvimento profissional e a sua permanência na escola (GAULKE, 2017, p. 207).

Nesse sentido que a autora aborda a toca (ethos), compreendo que se constitui como a morada do Ser do ser humano, caracterizando o lugar na pessoa de onde emana sua subjetividade, consubstanciada pela sua bagagem de vida e, por meio de sua ação no mundo, revela a sua singularidade. A morada do Ser do professor é constituída pelas suas relações estabelecidas no espaço escolar, constituindo-o como um lugar para si em conexão com essa morada interior, a pessoa em si mesma em sua trajetória pelo mundo (espaço) e pela vida (tempo). Dessa forma, compreendo que essa viagem ao mais profundo de si mesmo por meio da narrativa (auto)biográfica possibilita à pessoa encontrar-se em sua morada interior, possibilitando uma visão de que, parafraseando a poesia que antecede este capítulo, “em mim mora [...] o que sei e o que sou”. Nas palavras da autora:

A experiência atravessa o professor, modificando-o e constituindo a bagagem como uma toca, um lugar interno construído com e pelas experiências. Como já posto, a toca é o depósito das experiências, sendo essas experiências intransitivas, pessoais e encarnadas. O barco é sempre apresentado em movimento, em processo. A toca, por mais que seja algo sempre [...] em construção, dá ideia de algo mais fixo, que está ancorada internamente. O barco se desloca; a toca é o porto seguro, embora não seja um porto estático ou fixo; é a segurança ou estabilidade que permite que o barco continue em movimento. A toca dá estabilidade para que o barco possa continuar saindo em viagem. Para continuar conduzindo o barco, o sujeito precisa perceber que a toca começa a se configurar (ela também estará sempre em construção, mas é preciso que tenha um começo). A toca é o porto seguro, que é tanto ponto de partida quanto ponto de chegada, nunca está no mesmo lugar, mas, ao mesmo tempo, está em um lugar seguro, que é o próprio sujeito (GAULKE, 2017, p. 207).

Vejo como uma metáfora que explica muito do que estamos estudando a respeito da constituição do cerne da docência do professor de música. Entretanto, também vejo aqui um paradoxo entre a toca e o barco. Ao colocar a toca como o porto seguro e o barco como o

próprio sujeito que vai navegando pelas águas da vida e a cada experiência vai acumulando em si aquilo que “toca” no seu ser e fica em sua toca, não seria a toca também um lugar no barco como, por exemplo, a cabine de comando? Poderia ser a toca como representação desse lugar interior do sujeito onde se armazena a sua bagagem de experiências de vida como um lugar duplamente localizado nessa metáfora? Busco aqui, a partir do entendimento da autora, uma simbologia que, talvez, possa fazer essa conexão entre o que se entende como porto seguro, que dá estabilidade ao barco que navega, e a cabine de comando do barco que, mesmo ao navegar, é o que ao mesmo tempo se forma e se (trans)forma nessa viagem formativa:

Tomo a ideia da toca para me aproximar do que Nóvoa (2009) tem “designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. [...] qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 22, grifos do autor, apud GAULKE, 2017, p. 207).

Para essa “qualquer coisa de indefinível” é que busco nesta reflexão uma referência simbólica, ainda que não seja possível defini-la de modo mais estável, mas que possa ampliar a compreensão desse *Ser* do professor e da professora de música que conduz a viagem formativa de sua docência. Portanto, a ideia da toca entendida como esse lugar seguro que é o próprio sujeito, me faz pensar na árvore como uma representação da pessoa e a toca como seu cerne biográfico.

A obra de Símas que introduz esse capítulo traz a figura estilizada de uma árvore que nasce debaixo do chão do mundo, que se enraíza em suas origens para poder avançar e chegar ao céu. Entendo como um modo de expressão do que pode, essencialmente, ser uma pessoa que compreende tais origens e os caminhos percorridos por meio da autobiografização. Em formas geométricas e na conjugação de cores que se harmonizam por meio de contrastes visuais, a obra emana, ao mesmo tempo, simplicidade e beleza manifestadas nos traços objetivos das formas que a compõem. Procuro desenvolver aqui essa metáfora num esforço de mantê-la o mais próximo possível dos atributos do trabalho do artista.

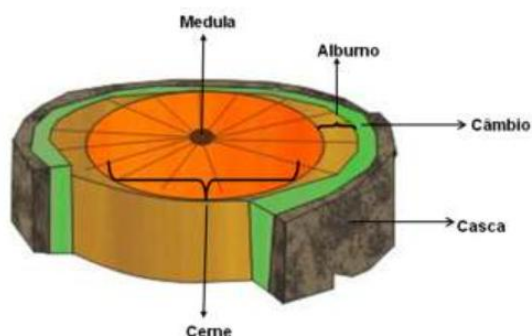


Figura 5: Cerne de uma árvore⁷.

Em botânica, o cerne⁸ consiste na “parte interior do tronco das árvores, entre a medula e a casca, construída a partir de células mortas”. Metaforicamente, a “parte interior do tronco” é como o conjunto de conhecimentos formais e empíricos que compõem o nosso capital biográfico. A “medula” representa o que há de mais fundamental na pessoa, o próprio *Ser*, e a “casca” o eu que se apresenta como indivíduo. As “células” são como as experiências vividas que, ao serem reunidas, formam uma estrutura que passa a fazer parte dos modos de ser da pessoa. Associo ao termo “células mortas” o fato de que as experiências não podem mais ser revividas do modo exato como foram vividas, são experiências passadas que não se repetem, mas que constituem o cerne, a reserva biográfica que sustenta e mobiliza os modos como a subjetividade se manifesta de modo singular no mundo de pluralidade.

Seguindo nessa linha, representando a pessoa pela imagem de uma árvore, tenho para mim suas raízes como o lugar de onde se originou a pessoa: seu seio familiar, o contexto social em que viveu suas primeiras experiências de vida e que continua sendo no âmbito familiar no momento presente. Há quem viva só e adota alguém como família (amigos, animais domésticos, etc.). As raízes ficam estruturadas no solo da vida e assim alimentam o *Ser* com água e sais minerais, ou seja, constituem o lugar onde a pessoa costuma se restabelecer, se renovar, se reencontrar com suas origens para dar continuidade à sua ação no mundo.

Por essa mesma perspectiva, sendo as raízes como as origens que permanecem sendo renovadas por novas experiências familiares e sociais, e o tronco como a própria pessoa, sendo a casca a identidade social que se apresenta ao mundo e o cerne como o *Ser* da pessoa, a essência primordial e primeira de um ser humano, o que ela é de fato, pode-se

⁷ Fonte: Disponível em <https://www.anpm.org.br/conheca-madeira-antes-de-se-tornar-madeira>.

⁸ Conforme o Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em www.dicio.com.br/cerne/. Acesso em 06/08/2021.

entender os galhos como as ações da pessoa no mundo. À medida que a árvore cresce, os galhos também crescem e vão se expandindo, fazendo com que novos galhos nasçam com o passar do tempo. Em cada contexto da vida do ser humano, no processo de crescimento, novas habilidades vão sendo adquiridas, novas relações vão sendo estabelecidas e novos contextos vão sendo criados por meio das ações. Nesse sentido, retomo a ideia da ação como natalidade em que, a cada momento da vida (tempo), uma nova ação no mundo (espaço) dá início a construção de um novo contexto que produz novas experiências para a pessoa.

Assim, chegamos aos objetivos, aos resultados das ações que são representados pelas flores e frutos. Constitui o que a pessoa considera como as suas conquistas, sejam essas de ordem material (frutos) profissional, moral ou emocional (flores), tais como a aquisição de objetos pessoais, bens materiais, certificações, promoções de cargo, libertação de vícios, amizades construídas, nascimento de filhos, etc. Conforme a situação climática e a qualidade do solo, talvez não seja possível à árvore florescer ou frutificar no tempo esperado, mas há que se cultivar, adubar o terreno, desenvolver tecnologias para que a árvore floresça e frutifique.

No centro dessa árvore encontra-se o cerne a que me refiro neste estudo, que a estrutura como ser vivente e a faz como simbologia do próprio ser humano. É também esse cerne o mesmo que, nessa representatividade da pessoa, dá sustentação aos modos de ser e agir do indivíduo, que se forma ao longo do tempo, por meio de todas as experiências vividas, seja no âmbito familiar, escolar/acadêmico ou profissional, a partir das compreensões de si e das relações estabelecidas na alteridade que “tocaram” e passaram a fazer parte da constituição do *Ser*. A ação de uma pessoa no mundo pode, por assim dizer, ser entendida como uma manifestação do seu próprio *Ser*, do que em essência ela, efetivamente, é e/ou está sendo no momento em que age.

Esse modo de pensar o cerne possibilita, portanto, desenvolver a ideia de que a ação do professor no ensino de música é uma expressão de si por meio da docência, que pode ser mais bem compreendida – pelo que é – e, quiçá, (trans)formada – por *estar sendo* – mediante a prática reflexiva e intencional de olhar-se no espelho da narrativa (auto)biográfica. Nesse sentido, entendo com Gaulke que:

[...] a narrativa autobiográfica é o que permite ter acesso ao saber da experiência descrito por Nóvoa (1992), ou, em alguns casos, ao conhecimento profissional do professor, aquele conhecimento que não é somente empiria, somente o que o professor aprendeu na prática, mas um

conhecimento que foi “validado” na/pela experiência: processo que indica o desenvolvimento profissional. (GAULKE, 2017, p. 33).

Considero o momento da narrativa como aquele em que a pessoa pausa o seu movimento exterior, as atividades pessoais e profissionais do dia a dia, para acionar um movimento interior de reflexão sobre como tem acontecido seu processo formativo. Aqui, tanto o movimento exterior quanto o interior são experiências de vida que podem ser registradas no cerne da pessoa, enriquecendo ou (trans)formando seus modos de ser e agir no mundo. No intuito de aprofundar esse trabalho com narrativas, exponho a seguir a contribuição da pesquisa (auto)biográfica na construção da fundamentação teórico-metodológica deste trabalho.

3.3. A pesquisa (auto)biográfica

A pesquisa (auto)biográfica no campo da educação propõe-se, primeiramente, como uma metodologia de pesquisa qualitativa que busca compreender a pessoa pela sua própria perspectiva, por meio de uma configuração narrativa (auto)biográfica que possibilita a reflexão sobre os elementos biográficos que lhes são significativos em sua história de vida. Essa perspectiva traz à luz a experiência vivida pela pessoa, como suas marcas foram impressas em seu cerne e, assim, demonstra como esse trabalho está para além de um método de pesquisa, pois, na condição de fontes de investigação e de coleta de dados empíricos, “as narrativas de si tornam-se dispositivos pedagógicos de formação e de intervenção, o que permite falar de educação narrativa, pedagogia narrativa, narrativas pedagógicas” (PASSEGGI, 2021, p. 10).

No campo da educação musical, primordialmente, a pesquisa (auto)biográfica tem como objeto de estudo as narrativas de formação e de profissionalização de professores de música, por meio das quais se busca conhecer os caminhos que conduziram esses profissionais a se tornarem quem são, compreendendo como suas experiências de formação docente com e por meio da música dão sentidos a esse processo formativo, e ainda, no foco da presente pesquisa, como as narrativas dão sentidos à constituição do cerne da docência de música. Conforme Delory-Momberger, a pesquisa (auto)biográfica busca:

[...] explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como

fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social [...] (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Nesse ponto, vejo um aspecto holístico no estudo da pesquisa (auto)biográfica, no sentido de que ela busca compreender a formação da pessoa de modo amplo. No âmbito da educação musical, ela busca a inteireza da pessoa que se compreende pela narrativa musicobiográfica, a partir de cada experiência vivida com e por meio da música que contribui de algum modo com a formação de sua subjetividade singular que, para este estudo, tem o foco na docência de música. A pesquisa (auto)biográfica investiga a formação do sujeito em seu espaço social, tal como fazem as ciências que tratam da sociologia do indivíduo, contudo ela:

[...] introduz a *dimensão do tempo* e, mais precisamente, da *temporalidade biográfica* da experiência e da existência. [...] A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um *tempo biográfico* se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524, itálicos da autora).

Entendo que a ação do sujeito em determinado espaço-tempo social gera um movimento no curso dos acontecimentos, cujos resultados retornam a ele mobilizando-o a engendrar novas ações, como em um movimento cíclico no sentido de dar-se ao mundo e dele receber, constituindo um processo que atua na formação de sua subjetividade a partir de sua própria ação. Compreendida por meio da narrativa, a ação de uma pessoa no mundo mostra sua significância ao revelar seus sentidos pela sua repercussão no tempo. No ato de narrar sua história, a pessoa pode ter uma percepção dos resultados de sua ação em si mesma e no mundo ao longo do tempo vivido, assim como pode compreender a ação que o mundo exerce sobre si como uma nova formação de sua própria ação no mundo. A respeito do termo ação, atribuo ao verbo agir o sentido de uma manifestação do modo de ser da pessoa, aglutinando ações que constroem o mundo humano, em especial o pensar, o sentir, o olhar, o falar, o refletir, o compreender e o próprio agir no sentido do fazer acontecer.

Biesta (2013, p. 73), apoiado em Arendt (1977, p. 7), propõe a ideia de ação como uma atividade que acontece entre os homens sem o uso de coisas para intermediar a relação. Para o autor, “agir, em seu sentido mais geral, significa em primeiro lugar tomar iniciativa, isto é, começar” (p. 73). Essa ideia é proposta no sentido de *natalidade* como a primeira ação

do homem no mundo. Dessa forma, toda ação humana é como um novo início e, por sermos únicos e singulares, por meio de nossos inícios podemos apresentar nossas “identidades pessoais únicas” (ARENDR, 1977, p. 179, apud BIESTA, 2013, p. 73).

A ação educativa, conforme Biesta (2013, p. 16) se constitui sempre em “uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana”. Mas para isso, o autor entende que “devemos focar as maneiras pelas quais o novo início de cada indivíduo pode tornar-se ‘presença’” (BIESTA, 2013, p. 26, aspas do autor). O ato de tornar-se presença no mundo, a partir de suas ações, constitui-se como uma “alternativa para a compreensão moderna da educação” (p. 25). Daí a importância de compreender que nossa ação se realiza em um mundo sobre outros que também têm os seus inícios. Em virtude disso:

Tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar ao mundo. Consiste em começar em um mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem. Tornar-se presença é, portanto, uma apresentação a outros que não são como nós (BIESTA, 2013, p. 75).

Assim como reflete Biesta (2013, p. 26), “só podemos nos tornar presença em um mundo povoado por outros que não são como nós”, esse *mundo* entendido pelo autor como “um mundo de pluralidade e diferença”, é construído a partir de um *espaço*, que a Geografia Humanista define como “todo o ambiente físico que nos cerca” (SOUZA, 2018, p. 58). As ações dos indivíduos e as relações que se estabelecem entre eles em um determinado espaço, como a escola, por exemplo, pode adquirir características e significados que o identifiquem como um *lugar*, por ser constituído pelas experiências humanas, na acepção apontada por Gaulke (2017, p. 25). As ações, portanto, geram novas ações nesse mundo de forma cíclica, como uma espiral de vida ascendente na qual, a cada volta no tempo, novas experiências são (re)vividas e novos sentidos são formados dando origem a novos inícios, tornando as experiências vividas ainda mais repletas de sentidos.

Abordo o termo *experiência* no sentido proposto por Larrosa (2002, p. 21), como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nessa perspectiva, tudo que toca e fica registrado em uma pessoa, bem como os sentidos de si que as experiências revelam por meio das narrativas (auto)biográficas, passam a integrar seu modo de ser e agir no mundo, reorientando também

seu percurso narrativo. Em seu estudo sobre a experiência, acrescentando-lhe o termo “em formação”, Passeggi busca:

[...] explorar a ambiguidade que ele [o termo] sugere para delimitar a noção da experiência ao contexto da formação e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para a fluidez e a impermanência da experiência narrada e interpretada pela narrativa. A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica (PASSEGGI, 2011, p. 148).

Compreendo, portanto, que a ação da pesquisa (auto)biográfica na educação musical pode conduzir o professor e a professora de música ao desenvolvimento desse olhar consciente e holístico sobre seu modo de ser na docência, sobre suas ações no seu espaço educativo e suas respectivas repercussões no tempo. Coloca-se como a construção de uma consciência histórica que permite situar-se no espaço-tempo da experiência vivida para “compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo” (PASSEGGI, 2011, p. 149). Ou seja, compreender-se desde seu processo formativo até o momento presente em que se encontra, projetando um devir até onde e quando lhe seja possível vislumbrá-lo.

Todavia, considero que há possibilidades de compreensão de si como sujeito histórico, que são determinadas pelas diferentes formas de expressão narrativa. Dessa forma, antes de adentrarmos mais profundamente no estudo do conceito de musicobiografização, faço a seguir uma reflexão sobre *automedialidade* e sua contribuição ao processo de compreender o *si-mesmo* na narrativa na busca de compreender o sentido pelo qual a escrita do memorial pode ser musicobiográfica.

3.4. Automedialidade e memorial: a expressão singular do *si-mesmo*

Neste estudo foi proposta a elaboração de uma pesquisa-formação como um espaço de escrita e partilha de narrativas, tendo o memorial como um suporte semiótico que pudesse materializar o processo de musicobiografização. Esse espaço foi concebido no intuito de possibilitar aos participantes escreverem seus memoriais num ambiente favorável a uma reflexão narrativa e, assim, depreenderem noções da constituição do cerne de sua docência de música. No entanto, de acordo ao suporte através do qual as narrativas são construídas, a

questão de se considerar o memorial como musicobiográfico traz uma necessária reflexão sobre automedialidade.

Em diálogo com Delory-Momberger e Bourguignon (2019, p. 36-39), Passeggi (2021, p. 6, grifos da autora) aponta esse termo como sendo originário da “noção de *médium* (meio) que dá origem à ‘medialidade’”. O *médium*, no sentido proposto, é o suporte semiótico no qual a narrativa é configurada. A narrativa assume, dessa forma, características específicas que dependem do eu (auto) que narra e do *médium* (medial) que faz a *grafia* da narrativa, pois cada suporte semiótico seja “tela, luz, argila, ferro, cor, imagem” ou som, tem um modo específico de expressão, ou seja, cada um “impõe seu modo artístico de ser [...] mediante o qual se opera a passagem de um ‘eu virtual’ (potencial) para um ‘eu atual’ (materializado na escrita)”. Assim, a autora considera que:

Nesse sentido, inverte-se o que é admitido pelo senso comum, segundo o qual a vida (bios) e o eu (auto) engendram a autobiografia. Na perspectiva da automedialidade, é o projeto autobiográfico que é suscetível de engendrar a vida e o eu (PASSEGGI, 2021, p. 6).

As diversas formas de expressão (orais, escritas, imagéticas, sonoras) que constituem os instrumentos semióticos estabelecem a condição de automedialidade (PASSEGGI, 2021) pela qual o indivíduo se narra e é narrado por ela. O *médium* aqui não é um objeto passivo, mas plenamente ativo a partir do momento em que o narrador se adapta às suas condições artísticas e expressa sua história de vida conforme a estrutura do meio semiótico. A *grafia* da *bio* – a escrita da vida – portanto, se dá conforme a linguagem pela qual se quer expressar, e isso pode trazer uma grande diferença na compreensão de si e dos acontecimentos que formaram os modos de ser e agir da pessoa. Narrar uma história por escrito, portanto, é diferente de narrá-la musicalmente

Podemos compreender, então, que o termo *musico-biografização* ressalta a música como elemento chave do processo de biografização. No âmbito do GEMAB há estudos que indicam que esse processo tem como principal contribuição o uso dos elementos propriamente musicais na construção do discurso narrativo. Souza (2018) entende que a narrativa (auto)biográfica sobre a música que é expressa pela própria música abre um vasto campo de estudos sobre as possibilidades a serem exploradas “no que diz respeito aos dispositivos de pesquisa e de formação ‘musicobiográficos’” (*idem*, p. 158). Esse entendimento do autor se dá em virtude dos próprios resultados de sua pesquisa de mestrado, na qual foi possível perceber que:

Os relatos (auto)biográficos que têm a Música como o seu fio condutor, buscam ter a própria Música como um elemento composicional, assim como uma espécie de linguagem aplicável ao processo de enredamento de suas experiências. Ou seja, a perspectiva musicobiográfica começa a revelar-se já no ato do narrar-se, pois tal ato não consiste apenas em se contar acerca da “música vivida”, mas, muitas vezes, também em tocar, cantar, batucar, vocalizar, sentir o corpo ou as entranhas dançarem ao som das lembranças, auditar melodias e mostrar a si-mesmo e ao outro essa “música do si-mesmo” que se manifesta e se efetua musicalmente no discurso oral e escrito (SOUZA, 2018, p. 157).

O memorial, na condição de instrumento semiótico cuja construção é feita por meio da escrita, para que possa ser entendido como musicobiográfico, deve-se considerar, a princípio, que ele traz a música como tema ou personagem de sua narrativa. Compreendo, no entanto, que para singularizá-lo como um objeto para além de uma biografia musical literária, é preciso que a música seja colocada como meio de configuração narrativa escrita, que possa se dar por meio de letras de músicas ou, talvez, de elementos musicais (ritmo, melodia, harmonia) ou de figuras utilizadas na escrita musical inseridas como momentos da própria narrativa, possibilitando tecer relações da história de vida do narrador com a música em si.

No entanto, entendo também que, durante o processo formativo que a construção dos memoriais engendra, mais especificamente no ato de partilha das narrativas escritas e os exercícios reflexivos sobre o narrado, a própria ação musical pode se fazer presente como instrumento de narração, seja através do canto ou tocada instrumentalmente, de modo que o narrador possa configurar sua história de vida musical por meio da própria música e essa experiência possa, de algum modo, ser traduzida na linguagem verbal escrita do memorial.

Entendo que essa expressão narrativo-musical se faz possível em virtude de que a construção do memorial musicobiográfico, no contexto da pesquisa-formação aqui proposto, possui dois momentos distintos e complementares. No primeiro, a escrita é individual, introspectiva e reflexiva de si mesmo. É quando o narrador traz à tona o vivido prefigurado, em um movimento que, por meio da linguagem – e possivelmente da própria música – ele se aventura (auto)biograficamente para dentro de si. No processo de configuração narrativa, o exercício de recordar e escrever ocorre entremeado pela ação reflexiva, possibilitando ao narrador refigurar suas experiências vividas, incluindo aqui os pensamentos e os sentimentos que as geraram, ou que delas brotaram, bem como os modos como sua ação se procedeu no tempo e no espaço e o que foi possível construir em si mesmo por meio dessas ações e dos acontecimentos vividos. Nesse trabalho intencional do eu/narrador, que se personifica como o

si-mesmo/personagem e (re)vive essas experiências narrativamente, o docente de música pode encontrar no *si-mesmo* o cerne de sua docência.

No estudo de Ricoeur (1991), o *si-mesmo* na narrativa é uma construção (auto)biográfica do “eu”, que se apresenta como *um outro* e se faz como um reflexo do *eu* (auto), ou seja, vendo a si mesmo configurado como o *si-mesmo*/personagem na narrativa. Essa ação de ver-se biograficamente constitui-se em uma dialética entre o eu/narrador e o *si-mesmo*/personagem que, por ser reflexiva, conduz o “eu” a compreender a si mesmo pelo mundo do texto. A alteridade aqui converge para a dialética entre o “eu” e o “*si-mesmo*”, na condição de que este, que constitui a ipseidade⁹, se apresenta como o reflexo daquele, que constitui a identidade. Nesse sentido, o autor entende que:

Uma alteridade que não é – ou não é só – de comparação é sugerida pelo nosso título, uma alteridade tal que possa ser constitutiva da própria ipseidade. O *si-mesmo* como um outro sugere desde o começo que a ipseidade do *si-mesmo* implica a alteridade em um grau tão íntimo, que uma não se deixa pensar sem a outra [...] Ao "como" gostaríamos de ligar a significação forte, não somente de uma comparação – *si* mesmo semelhante a um outro –, mas na verdade de uma implicação: *si-mesmo* considerado... outro (RICOEUR, 1991, p. 14, aspas do autor).

O segundo momento da pesquisa-formação consiste no compartilhamento do memorial em um movimento de conexão com o outro no qual a palavra dada encontra-se com a receptividade da escuta atenta (MARINAS, 2007). O ato de compartilhar a narrativa possibilita a cada pessoa ver o outro, também, como um *si-mesmo*. No exercício de reflexividade narrativa, a escuta atenta se coloca como um requisito fundamental para a compreensão do outro como um *si-mesmo*, desvelando assim compreensões mais amplas a respeito do *si-mesmo* como “um outro” no mundo do texto (RICOEUR, 1991).

Pensando com Passeggi (2010a, p. 2), a partilha do memorial permite a quem narra e a quem escuta um crescimento na compreensão das identidades narrativas dos memoriais. Em grupos reflexivos ou trabalhos de formação, é fundamental que se realize uma “mediação biográfica”, conduzida por “um mediador experiente [que] acompanhe o grupo e facilite seu acesso a um referencial teórico pertinente”. Conforme a autora (2010a, p. 1), a partilha possui uma ação reflexiva e outra avaliativa, constituindo-se como “potencialmente enriquecedora, desde que nenhuma delas se sobreponha à outra”.

⁹ Conforme Ricoeur (1991, p. 12), o sentido da ipseidade remete ao termo latino *ipse*, que significa “idem” ou “idêntico”. Contudo, em seu estudo, o autor traz a concepção de ipseidade não na condição de “igual”, mas como o mesmo, sendo ao mesmo tempo “um outro”.

Esse trabalho consiste em um movimento de introspecção e extroversão da pessoa que se dispõe a narrar-se, conduzindo-a em uma viagem para dentro do “eu” em busca do “si”, e em uma viagem de volta para o exterior do “eu”, trazendo consigo o *si-mesmo*, revelado como uma identidade narrativa, construída no ato de narrar as experiências vividas e compartilhada gerando reflexões sobre os movimentos que a constituíram. Além disso, a identidade narrativa assume as características do meio pelo qual é configurada proporcionando novas compreensões a respeito da trajetória de vida que a constituiu como pessoa.

A partir dessa reflexão, considero que o ato de compreender-se biograficamente com e por meio da música pode ser melhor investigado a partir dos estudos que tem sido desenvolvidos na construção de um conceito para o termo nocional musicobiografização. Assim, passo a discutir suas contribuições na presente pesquisa de modo que seja possível sustentar teórica e metodologicamente o trabalho investigativo e formativo com o memorial musicobiográfico.

3.5. Musicobiografização: a construção de um conceito em educação musical

O termo nocional *musicobiografização*, proposto por Abreu (2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020), tem sido discutido pelo Grupo de Pesquisa Educação Musical Escolar e Autobiografia – GEMAB, na Universidade de Brasília, na busca de compreender sua ação nos processos formativos da pessoa com a música. Nesses estudos, o termo se apresenta como uma abordagem metodológica (ABREU, 2017a), como um dispositivo de investigação-formação-ação da pesquisa (auto)biográfica no campo da educação musical (ABREU, 2017a; SOUZA, 2018), e como prática músico-educativa (QUEIROZ, 2021).

Tais estudos apontam para a construção de um conceito (ABREU, 2017b; PITANGA, 2021) a partir do qual busco fundamentar a inscrição do memorial musicobiográfico como dispositivo de pesquisa e de formação que materializa a ação musicobiográfica na formação docente. Por meio da narrativa (auto)biográfica dos docentes de música, o dispositivo se constitui como fonte de investigação e de coleta de dados empíricos e de processo formativo da docência por intermédio da reflexividade narrativa. Nesse sentido, discuto também a contribuição teórico-metodológica de conceitos básicos da

pesquisa que estão imbricados nesse processo em que a musicobiográfico assume essa dupla função de pesquisa e de formação instrumentalizado pelo memorial musicobiográfico.

Apontado pela primeira vez por Abreu (2017a, p. 101), o termo nocional foi descrito como um conjunto de “processos que indicam, na formação-ação em educação musical, instrumentos terminológicos e nocionais apropriados para a biografização do sujeito com música”. Para a autora, o sentido semântico do termo possibilita abordar o trabalho com narrativas sobre as experiências vividas na formação com música por meio de instrumentos semióticos diversos:

A musico-bio-grafi-zação pode ser entendida como um campo semântico com noções fundadas na vida (bio) e no uso de instrumentos semióticos (grafia), derivando daí noções a serem estudadas, e melhor conceituadas no campo da Educação Musical (ABREU, 2017b, p. 213).

A construção do termo parte de um estudo da autora que objetivou compreender a profissionalização de professores licenciados em outras áreas – PLOA, que se tornam professores de música na educação básica (ABREU, 2011a). A autora desenvolveu o estudo por meio da abordagem da pesquisa (auto)biográfica, que possibilitou uma (re)constituição da trajetória formativa dos professores informantes da pesquisa, por meio de suas narrativas.

Essa abordagem acompanha o sentido proposto por Delory-Momberger (2008, apud ABREU, 2011b, p. 145), que “a define como ‘biografização’, referindo-se à junção de biografia com educação”, e compreende que “a narrativa consiste em trazer o movimento da vida, contando como um ser tornou-se o que ele é”, diferenciando os termos *biografia*, quando a pessoa faz a narrativa de sua história de vida, e *narrativa biográfica*, que aborda os acontecimentos que interessam ao pesquisador com propósito científico. Assim, para a autora:

A profissionalização docente é algo vivo; ela não acontece na ação, ela é a própria ação; ela só atinge o vivido se for narrada. Ao tomar a profissionalização como uma narrativa, trago o movimento que o professor faz para tornar-se o que é no espaço escolar. A partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional como professor de música, reconstroem-se os caminhos que levaram a determinados acontecimentos, [...] sobre o vir a ser professor de música [...] descrever a profissionalização como narrativa é dar visibilidade às experiências do professor de música e à educação musical escolar (ABREU, 2011a, p. 178).

Importante ressaltar que não há necessidade de se narrar o vivido para se profissionalizar. Entendo com a autora de que “a profissionalização [...] é a própria ação”. Contudo, penso também com Abreu (2011a) que há circunstâncias e momentos do vivido que

só podem ser atingidos se forem narrados em virtude de que é por meio da narrativa que a compreensão do processo de se profissionalizar se faz mais ampla, pois aborda aspectos que somente “a partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional” é que “reconstroem-se os caminhos [...] sobre o vir a ser professor de música”. A ação narrativa, portanto, é descrita pela autora como um instrumento importante de compreensão da profissionalização pois dá visibilidade às experiências vividas no chão da escola tanto para quem investiga quanto para o próprio docente que se narra.

Nesse sentido, o estudo permitiu compreender que a constituição do professor de música na educação básica não é validada apenas pelo conhecimento que ele tem de música, mas também pelo reconhecimento social de sua docência. Assim, no processo de profissionalizar-se como professor de música, o PLOA atua para envolver a comunidade escolar em seu trabalho, em uma ação de *profissionismo*, caracterizada por “estratégias coletivas que tentam transformar um trabalho especializado em efetivo exercício da profissão” (BOURDONCLE, 1991, apud ABREU, 2011a, p. 29). Nesse sentido, a autora considerou que:

Para tornar-se professor de música na escola é preciso estar inserido no espaço escolar, ser da escola, envolver-se com o coletivo e partilhar aprendizagens. Ao partilhar experiências músico-educacionais com o coletivo, o professor [...] busca não só o respeito dos colegas pelo que ele sabe fazer, mas, também, dar visibilidade às práticas musicais realizadas com os alunos no espaço escolar. Assim, esse professor pode se tornar indispensável ao contexto escolar, sendo reconhecido como o professor de música da escola (ABREU, 2011a, p. 177).

A autora desenvolveu sua pesquisa com base em Latour (2000), que a ajudou a pensar que “o conhecimento acumulado é fundamental no processo de profissionalização” (Abreu, 2011a, p. 45), e para compreender a formação desse conhecimento, bem como o processo de profissionalização do professor, é necessário:

[...] criar caminhos metodológicos para acompanhar os profissionais em seus movimentos/deslocamentos. Esses caminhos [...] foram construídos em forma de narrativas. Conhecer as narrativas de profissionalização desses profissionais é uma maneira de compreender o conhecimento acumulado nos diferentes contextos sociais nos quais estão e estiveram inseridos (ABREU, 2011a, p. 46).

O trabalho de criação desses caminhos e instrumentos metodológicos de compreensão da formação profissional de professores de música, realizado pela autora em sua

pesquisa, dialoga com a orientação de Passeggi e Souza (2017) que, ao tratarem do movimento (auto)biográfico no Brasil, consideram que é preciso “demarcar a pesquisa (auto)biográfica, como um campo disciplinar em Educação” e que para isso é necessário “melhor apreender seus princípios epistemológicos, teóricos, metodológicos, políticos e ‘fabricar instrumentos terminológicos e nocionais que lhe sejam apropriados’” (DELORY-MOMBERGER, 2005, apud PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 8). Nessa perspectiva, os autores entendem que a narrativa, por ser uma ação essencialmente humana, apresenta uma “quase infinita diversidade” de formatos e modos de ser configurada. Assim:

[...] a pesquisa (auto)biográfica opera um recorte. Seu interesse recai especificamente sobre as narrativas autobiográficas, que se enraízam nessa atitude fundamental do ser humano “que consiste em *configurar narrativamente* a sucessão temporal de sua experiência”, para contar a história de sua vida, a história de uma experiência, a história de um momento qualquer (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9, grifos dos autores).

Ao unir a palavra *músico* ao termo *biografização*, nessa perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, Abreu (2017a) busca um termo nocional que possa delinear instrumentos terminológicos e nocionais apropriados que, por meio deles, seja possível construir uma compreensão da formação em educação musical por meio da narrativa (auto)biográfica. Para além de buscar responder à questão antropológica da constituição do indivíduo, a autora procura compreender como os indivíduos dão sentido às suas próprias experiências de vida com música por meio de suas narrativas (auto)biográficas (ABREU, 2017a, p. 101).

Na construção do conceito, a musicobiografização assume uma condição no processo formativo que está para além da configuração de uma narrativa (auto)biográfica com a música. No ato de narrar, o indivíduo mobiliza uma reflexividade sobre si mesmo, na busca de compreender “[...] os movimentos persuasivos que geraram os acontecimentos narrados [...]” (ABREU, 2011a, p. 28). De modo mais amplo:

[...] a musicobiografização não objetiva, por exemplo, formar alguém em educação musical, mas compreender os modos como os indivíduos desenvolvem, nas histórias de vida em formação com a música, a capacidade de tomada de consciência de si como alguém que se apropria, e sabe observar o que apropria e como apropria e decide sobre o que fazer com aquilo que apropriou. Portanto, a musicobiografização é mais que um dispositivo de construção da ação de dar sentido para a relação da(s) pessoa(s) com a(s) música(s). Ela é o próprio sentido (ABREU, 2017b, p. 213-214).

Além da autora, há outros três autores que desenvolveram estudos sobre a constituição do termo e da prática da musicobiografização. Destaco aqui o trabalho de Souza (2018) que descreve em sua dissertação de mestrado uma pesquisa sobre o ateliê biográfico de projeto, proposto por Delory-Momberger (2006), cujo “objetivo é propiciar a criação de produções individuais objetivas e partilhadas, tendo em vista o caráter coletivo do trabalho e sua orientação voltada para a socialização” (SOUZA, 2018, p 75-76).

Nesse estudo, o autor se propõe à “construção de uma perspectiva ‘musicobiográfica’ da formação musical” (SOUZA, 2018, p. 156, aspas do autor), para a qual convergem três dimensões fundamentais: a dos saberes musicais, a da memória musical e a da formação biográfica. Assim, o autor amplia a proposta para o ateliê musicobiográfico de projeto – AMBP, “como uma possibilidade de projeto formativo que se alinha à perspectiva musicobiográfica da formação musical”.

Na esteira reflexiva desenvolvida com egressos do curso de mestrado em música da UnB, dentre os quais está o trabalho de Souza (2018), Queiroz (2021, p. 15) traz a noção da musicobiografização como uma dimensão na qual os *coparticipantes* de sua pesquisa “engendram uma vida-formação refigurada”, investigando como esse processo gera “impactos nas práticas músico-educativas desses profissionais”.

Como exemplo disso, o autor traz uma discussão feita com os coparticipantes, na qual foram tratados vários aspectos do processo musicobiográfico, entre eles a ideia da música como “linguagem universal”. Conforme o autor, um dos coparticipantes, o professor Gustavo, abordou sua oposição à essa ideia, considerando que “cada cultura tem os seus símbolos para comunicar” e que quando a música é “entendida pela perspectiva do sujeito ela pode sim comunicar e ser uma linguagem. Assim, vejo que aquela discussão no tempo da faculdade ficou ultrapassada. Ao contrário de universal ela é biográfica” (GUSTAVO ARAUJO, EF, 2021, apud QUEIROZ, 2021, p. 93).

Assim, entendo que o trabalho de Queiroz (2021) demonstra que os estudos e a prática da musicobiografização pode conduzir o professor de música a ampliar sua compreensão a respeito de sua ação docente, gerando impactos nos modos como atua no seu trabalho profissional. Nessa perspectiva, a partir dos trabalhos realizados sobre a abordagem narrativa na educação musical, Pitanga (2021, p. 49-50) entende que a construção do conceito de musicobiografização “tende a constituir-se de forma mais coesa e passa a figurar nos estudos tanto como arcabouço teórico como também metodológico”. Ainda que tais trabalhos

tenham lócus, sujeitos e objetos de investigação diversificados, o autor identifica uma unidade na busca de um foco em comum:

[...] os processos de formação com a música a partir das experiências do sujeito. [...] Neste sentido, a musicobiografização como conceito organiza e aproxima pesquisadores do campo da educação musical em torno de um tipo específico de pesquisa, os estudos (auto)biográficos, e agrupa um conjunto teórico-metodológico para coleta e análise dos materiais de pesquisa (PITANGA, 2021, p. 50).

Desse modo, o termo nocional musicobiografização vem sendo configurado como um conceito que se coloca como referência para as discussões, reflexões e práticas de formação musical e se constitui para além da prática de narrar a história de vida com a música; trata-se de uma “[...] ação, uma dimensão do agir humano sobre uma parte de sua existência, um olhar intencional sobre sua face musical em busca da construção de um conhecimento” (PITANGA, 2021, p. 51). Essa ação intencional já é um ato formativo em si mesmo e, pensando com Abreu (2017b), para quem a musicobiografização é a própria ação biográfica, a própria formação musical, no âmbito desta pesquisa essa ação contribui com a constituição do cerne da docência de música. A partir dessa perspectiva, entendo que Pitanga (2021) amplia esse sentido da formação com a música considerando que:

[...] a musicobiografização não se restringe apenas aos músicos ou à parcela de uma população que domina os códigos da linguagem musical. Para musicobiografar-se basta ter tido uma experiência com a música e querer com esse processo construir uma compreensão (PITANGA, 2021, p. 51).

No presente estudo, a construção de uma compreensão requer a reflexão sobre conceitos que estão, de certo modo, entrelaçados ao conceito de musicobiografização e à sua ação no processo formativo. Discuto-os agora como conceitos básicos que dão sustentação a este estudo abordando suas possíveis imbricações no processo gerado por meio da escrita dos memoriais musicobiográficos.

3.6. Conceitos dialógicos da biografização com e por meio da música

A memória é um atributo do ser humano que consiste na capacidade de guardar e gerenciar os eventos de sua história de vida, incluindo-se todas as vivências, entre elas as que se constituíram em experiências (LARROSA, 2002), todos os pensamentos e sentimentos, todas as reflexões e compreensões desenvolvidas a respeito de si mesmo, da vida e do mundo,

bem como todos os conhecimentos construídos nessa trajetória formativa. Uma vez registrada na memória, a experiência vivida não pode ser apagada, apenas ressignificada e, para isso, é preciso que se tenha consciência dela. Um meio pelo qual se pode ter acesso à memória da experiência vivida é pela sua narração.

Assim, memória é um elemento basilar no processo biográfico. É concebida neste estudo como condição *sine qua non* para a constituição das fontes de dados: as narrativas. É no ato de narrar que a reflexividade pode se estabelecer como um processo de gerenciamento dos registros da memória pelo qual a pessoa cria elos entre os acontecimentos de sua história de vida, acessados pela memória, e a constituição de si que produz novos sentidos sobre as experiências vividas pelo sujeito que se narra. Segundo Abrahão:

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Os acontecimentos gravados na memória não são acessados em sua forma pura, exatamente do modo como aconteceram. Uma experiência vivida em determinado espaço-tempo é narrada em outro espaço-tempo. A distância temporal entre o vivido e o narrado constitui-se por um conjunto de experiências vividas nesse intervalo que moldam a visão do sujeito de tal modo que, ao narrar-se, já o faz com um novo modo de ver-se, um ponto de vista ampliado por essas outras experiências de vida.

Dessa forma, o que o sujeito narra não é a lembrança pura do acontecimento tal como ocorrido, mas sim a forma como ele vê a sua experiência vivida naquele fato narrado. Isso se dá porque a “memória narrativa [é] reconstrutiva e seletiva por excelência” (ABRAHÃO, 2011, p. 167) e nesse processo de configuração da narrativa, o sujeito traz aquilo que lhe interessa e da forma como interessa expor, bem como é a ele possível rememorar. Para a autora

[...] o ressignificar dos fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, estamos conscientes de que tentamos capturar o fato, sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não, do sujeito [...] Nesse sentido, a “verdade” é o que é “verdadeiro” para o narrador, porque as narrativas são ressignificadas no momento da narração, dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória. Esse entendimento esclarece-nos que trabalhar com memória não implica buscar fatos como verdade absoluta,

uma vez que a memória não é um repositório passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados (PASSERINI, 1988, apud ABRAHÃO, 2011, p. 167).

Desse modo, entendo com Passeggi (2011, p. 147) que o ato de narrar-se biograficamente é uma busca de “dar sentido às suas experiências”. No momento em que faz sua narrativa (auto)biográfica, a pessoa permite a construção de “outra representação de si”, ou seja, “reinventa-se”. Por extensão, compreendo que a musicobiografização conduz a uma *ressignificação* da experiência vivida com a música, consistindo na adoção de um novo olhar sobre si na formação. A ressignificação da experiência é possibilitada por meio da *reflexividade narrativa*, que é:

[...] entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas (PASSEGGI, 2021, p. 4).

Nesse contexto, a compreensão de si mesmo é originária da reflexão sobre uma *identidade narrativa*. Para aclarar esse conceito, abordo com Passeggi (2021, p. 17) as dimensões da subjetividade nas narrativas (auto)biográficas: o *sujeito empírico*, que vive os acontecimentos; o *sujeito epistêmico*, que atua na busca de compreensão “para dar sentido à vida”; e o *sujeito autobiográfico* “[...] que toma a si mesmo como o objeto de reflexão. E mediante o uso da linguagem – oral, escrita, digital, gestual, icônica... [musical] – transforma-se em narrativa, poesia e história”. A identidade narrativa, sendo uma construção do sujeito (auto)biográfico que integra em si mesmo as outras duas dimensões, constitui-se no texto como um espelho de quem narra, sendo, contudo, “sempre provisória, como sugere Ricoeur” (PASSEGGI, 2021, p. 18), pois que, a cada nova narrativa, essa identidade é reconstruída, devido às novas experiências vividas, inclusive a experiência do narrar.

O entremear dessas três dimensões na identidade narrativa faz emergir uma nova dimensão, a do *sujeito da experiência*, que é constituído pelas demais e se faz sempre presente. Para a autora, o sujeito da experiência é como uma metáfora “da folha de papel ou a da moeda com sua dupla face. O sujeito da experiência será sempre o anverso de cada uma das três outras dimensões. Não se poderia cortar uma sem cortar a outra” (PASSEGGI, 2021, p. 18).

O pensamento de Bruner (2014, p. 97, apud PASSEGGI, 2021, p. 2), propondo que “A construção identitária ao que parece não consegue ir adiante se não há capacidade de

narrar”, coloca a possibilidade de que a ação narrativa constrói a identidade porque refaz a sua trajetória histórica: de onde veio e aonde chegou. O ato de percorrer narrativamente os acontecimentos da própria vida permite pensar o já vivido por outros ângulos, ampliando a compreensão de si mesmo. Assim, o sujeito da experiência tem na reflexividade narrativa uma abertura de horizontes para um devir, em uma ação consciente e compreensiva de seu modo de ser e agir, possibilitando um diálogo cada vez mais próspero com seu contexto de atuação.

Isso me leva a pensar que a reflexividade narrativa é uma via de acesso para um contato mais profundo com o que, nesse entendimento, posso definir como cerne musicobiográfico, ou seja, a constituição biográfica do cerne musical da pessoa que, no propósito deste estudo, por se tratar de um estudo narrativo no campo da educação musical, venho denominando de cerne da docência de música. Nesse sentido que proponho, o cerne é sempre o mesmo; a diferenciação que faço é do que é relativo à compreensão narrativa da formação com e por meio da música ao longo da vida, o cerne musicobiográfico, do que se restringe à ação profissional do professor, o cerne da docência de música.

O movimento de revisitar os acontecimentos, pensando sobre seus reflexos na história de vida, se faz formativo para quem narra porque está para além de uma reprodução fiel da realidade vivida, consiste em uma ação intencional sobre a experiência. A (re)produção da experiência pela narrativa estabelece uma estrutura a que Ricoeur (1994) nomeia *tríplice mimese*. Diferentemente do sentido de imitação da realidade que a palavra *mimese* pode indicar, ela aponta para a construção de uma realidade composta pela identidade narrativa, e que se faz constituída por três momentos distintos e interligados: a prefiguração, a configuração e a refiguração.

Em linhas gerais, a prefiguração – mimese I – é o conjunto de experiências vividas registradas na memória, mas ainda em estado latente de manifestação – o vivido não pode mais ser revivido em matéria, mas pode ser narrado. A configuração narrativa – mimese II – possibilita ao sujeito ver a si mesmo no espelho do texto, ver a “si-mesmo como um outro” (RICOEUR, 1991). Esse ver-se é uma metafísica do olhar, conduz a pessoa a um novo olhar para o si-mesmo, guiando-o à refiguração da experiência – mimese III –, construindo um processo de formação em um modo mais amplo de ver a si biograficamente¹⁰.

¹⁰ Para Salles (2012, p. 260), “a refiguração da vida [é] entendida como a compreensão de si diante do mundo do texto” e, desse modo, pela aproximação com o sentido do termo resignificação, justifico a preferência por trabalhar com o termo refiguração em virtude do foco deste estudo estar centrado no trabalho com narrativas de formação.

Desse mesmo modo, a musicobiografização opera uma (re)construção identitária da pessoa com a música. A partir da experiência vivida prefigurada, ela configura a narrativa com aquilo que lembra ou interessa narrar e, pela reflexividade, refigura as relações de si com a música. É nesse sentido que “nós não pegamos a agulha e a linha para bordar nossa história, nós somos a agulha, a linha e o bordado que fazemos sobre o tecido da vida” (PASSEGGI, 2021, p. 19). A partir dessa reflexão teórica, quero avançar no estudo de uma abordagem investigativa na qual a musicobiografização pode ser estabelecida: a construção do *memorial musicobiográfico* em um ambiente de pesquisa-formação com professores de música da educação básica.

3.7. O memorial musicobiográfico

Como já mencionado, o objeto de estudo desta pesquisa é o memorial musicobiográfico, definido aqui como uma proposta de memorial autobiográfico de formação cujo foco incide sobre as narrativas de formação e constituição da docência de música. É a fonte primária¹¹ de coleta de dados sobre os quais as reflexões buscam compreender como as experiências de vida no processo formativo do professor de música incidem sobre sua ação docente.

O *memorial autobiográfico* é definido por Passeggi (2010b) como “uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir”. A autora distingue esse dispositivo em duas modalidades: o *memorial acadêmico*, “escrito por professores e/ou pesquisadores do ensino superior sob a forma de uma narrativa reflexiva sobre sua trajetória intelectual e profissional”; e o *memorial de formação*, caracterizado por ser um trabalho de conclusão de curso efetivado por uma escrita realizada em meio a um processo de formação, inicial ou continuada, acompanhado por um professor orientador (PASSEGGI, 2010b, p. 21).

Uma síntese da proposta que abordo nesta pesquisa se encontra em outra definição feita pela autora que esclarece o memorial de formação como um “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados

¹¹ Entende-se por fonte primária documentos e materiais produzidos pelo próprio pesquisado, “de forma que o material primário consiste na palavra do sujeito” (QUEIROZ, 2021, p. 30).

exerceram sobre si” (PASSEGGI, 2010a, p. 1). Conforme Abreu (2017a), essas definições têm por objetivo distinguir esse tipo de memorial de outras denominações que são utilizadas para instrumentos de investigação-formação, acrescentando ainda que:

[...] o diferencial consiste em uma escrita narrativa cujo processo é acompanhado por um professor formador. Desse modo, na partilha desses relatos com os demais integrantes do grupo e/ou juntamente com o professor formador, há momentos de ressignificação e reescrita de si desse processo, tornando, assim, aquilo que foi vivenciado em experiência refletida (ABREU, 2017a, p. 92).

Desta forma, tendo em vista que há outras definições de memorial, tais como descritivo, formativo, profissional, etc., esta pesquisa adotou o uso do termo *memorial musicobiográfico* no intuito de que a escrita narrativa focalizasse a formação docente em música, possibilitando ao professor e à professora de música revisitar sua trajetória formativa e profissional com e por meio da música, gerando uma ação reflexiva sobre suas experiências de forma que os conduzissem a uma possível refiguração de sua história de vida profissional em devir. A pesquisa foi, portanto, assim constituída em virtude de que:

Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem. E isso implica contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas... (PASSEGGI, 2010a, p. 1, reticências da autora).

Para a realização desse exercício narrativo que produz a reflexão autobiográfica, a autora traz alguns princípios fundamentais a serem observados: a) a linguagem, como instrumento de aquisição e ressignificação de saberes através da fala consigo mesmo em uma mediação instrumental, e da interação com o outro, entendida como mediação social; b) as narrativas como fontes de “dados empíricos observáveis das condutas humanas”; c) a intertextualidade, como “base do processo de ressignificação das bases sociais e da identidade” a partir da interação com o outro “no fio do discurso”, e; d) a “confrontação com as múltiplas vozes”, por onde o sujeito constrói uma representação individual de si a partir das representações coletivas, fazendo emergir a sua singularidade (PASSEGGI, 2000, p. 2-3).

Assim, acolho esses princípios como referências no trabalho de análise da pesquisa que, tendo como temática a música, possam conduzir as reflexões sobre a formação

e a constituição da docência por uma perspectiva musical. Ou seja, o que interessa compreender aqui é como a linguagem, os textos narrativos, a intertextualidade inscrita nas narrativas e a confrontação com as múltiplas vozes na busca da singularidade são desenvolvidas pelos narradores de modo que seja possível compreender como a formação musical contribuiu para a constituição do cerne de sua docência e de que modo essa formação se faz presente nos modos de ser e agir no ensino de música. O trabalho com narrativas, nesse sentido, se pauta no entendimento da autora de que, ao admitir

[...] como princípio que os agentes humanos constroem-se permanentemente pelas ações de linguagem, recorro à noção de “identidade narrativa” como a mais adequada para apreender os movimentos retrospectivos e projetivos do autor no universo discursivo onde ele se (re)vê como objeto de reflexão (PASSEGGI, 2000, p. 3).

Nesse sentido, Abreu (2017a, p. 94) descreve o contexto da disciplina Formação e (Auto)formação em Educação Musical – FAEM, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, trabalho em que procurou desenvolver o “processo investigativo-formativo dos mestrados, na proposta de estudos epistemológicos da educação musical e na perspectiva metodológica da pesquisa (auto)biográfica”. O dispositivo metodológico adotado para a captura das narrativas autobiográficas com música foi o memorial formativo que, para a autora, sua utilização em um processo de pesquisa (auto)biográfica “justifica-se por favorecer o olhar a partir da, e com a, experiência de alunos que se debruçam sobre seus processos formativos para, assim, selecionar, expor e partilhar no coletivo os sentidos da experiência em formação” (ABREU, 2017a, p. 92).

Conforme a autora (*idem*, p. 93), a partir das negociações e acordos sobre o desenvolvimento do processo, firmou-se o compromisso de produzir conhecimentos a partir das narrativas. Ela também considera que, para o exercício de análise das “narrativas (auto)biográficas ressignificadas e reelaboradas”, que se procedeu posteriormente, é fundamental que o pesquisador narrativo se instrumentalize a partir de construtos teórico-metodológicos que possam dirimir possíveis problemas analíticos sobre os dados qualitativos. Essa condição se faz necessária em virtude de que, segundo Bolívar (2012, apud ABREU, 2017a, p. 93) “o tratamento do texto narrativo deve contemplar a dimensão pessoal do narrador, evidenciando como ele reconstrói e interpreta o seu mundo vivido”.

Dentre os sentidos apreendidos das experiências narrativas com os memoriais na disciplina de FAEM, destaco o entendimento da autora de que o conjunto das práticas

musicais dos professores de música compõe sua experiência de vida profissional “como algo que o toca, que de fato lhe acontece” (ABREU, 2017a, p. 96). Dessa forma, os sentidos e significados da experiência ganham um sentido próprio, único para o sujeito, que se apropria conforme sua forma singular de compreensão da vida e do mundo. Para a autora:

[...] os significados, considerados como dimensões das narrativas que veiculam entre os sujeitos, remetem sempre a uma dimensão singular – os sentidos que cada ser constrói. Ao serem compartilhadas e reconfiguradas, as narrativas podem ser transformadas em obras que o sujeito produz, capazes de veicular novos conhecimentos, experiências e sentidos. A narrativa transforma-se em uma obra quando se insere “na dialética fundamental do evento e da significação. São elas que fazem a mediação entre o evento que se esvai e o sentido que permanece” (RICOEUR, 1987, p. 56, apud ABREU, 2017a, p. 96).

Na etapa de conclusão da prática formativa, a autora trouxe uma questão para os alunos de FAEM: “[...] o que o processo investigativo-formativo com memoriais produziu em termos de conhecimentos, experiências e sentidos para os mestrandos no campo da educação musical?” (ABREU, 2017a, p. 96). Essa questão, adaptada a este trabalho como uma referência para a condução dos estudos e da ação formativa com os participantes da pesquisa, orientou as reflexões sobre as narrativas configuradas, no sentido de compreender o que foi possível produzir em termos de conhecimentos, experiências e sentidos sobre a formação com e por meio da música e como ressignificaram e possibilitaram compreensões sobre a constituição do cerne da docência de música.

Assim, para a continuidade do estudo, parto do pressuposto de que o memorial musicobiográfico, como dispositivo de pesquisa e de formação, possibilita aos docentes de música da educação básica refletir sobre sua formação docente com e por meio da música e, nesse exercício, produzir sentidos que os conduzam a uma maior clareza sobre os construtos internalizados nessa formação, ampliando o olhar sobre sua ação docente. Desse modo, o memorial musicobiográfico é considerado como portador de características pertinentes aos objetivos desta pesquisa e apropriado para ser utilizado em um trabalho de pesquisa-formação. Por ser construído individualmente pelo sujeito, ele descortina um importante momento de reflexão (auto)biográfica, possibilitando uma hermenêutica narrativa única e singular que pode, ainda ser ampliada, posteriormente, no momento de compartilhamento da narrativa com os demais participantes da pesquisa. Abordo, portanto, no próximo capítulo o processo metodológico da pesquisa, a seleção dos participantes e as propostas que foram possíveis de serem realizadas conforme as condições impostas pela pandemia de Covid-19.

3.8. Caminho metodológico: antecedentes da pesquisa-formação

O trabalho de construção metodológica da pesquisa se deu de modo lento em virtude de dois fatores principais: a atualização do objeto de estudo e o distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19. Vou abordar cada um desses dois aspectos narrando, de forma sucinta, minha trajetória no âmbito do mestrado.

Quanto ao primeiro aspecto, foi necessário situar-me no contexto em que me encontrava para a produção da pesquisa. Após dois cursos de pós-graduação investigando a narração de histórias para ensinar música na educação básica, busquei dar continuidade a esse estudo, cujo interesse perdurou no mestrado durante um ano.

Como já dito, a mudança de foco no objeto de estudo se deu lentamente por dois motivos: a) eu não havia encontrado argumentação suficiente para me manter na proposta original de estudo sem que isso destoasse da proposta da linha de pesquisa na qual eu me encontrava; b) houve um tempo de reflexão necessário para que eu compreendesse a amplitude da pesquisa (auto)biográfica e como sua abrangência chegaria até meu projeto original, contribuindo com conhecimentos, reflexões e compreensões sobre o trabalho com narrativas na educação musical, tanto para professores quanto para os alunos.

Nesse processo formativo e compreensivo, pude manter um aspecto fundamental do objeto de estudo: as narrativas na educação musical. Fosse para narrar histórias sobre música ou para narrar musicobiografias, o que de fato aconteceu foi que pude continuar a pesquisa dentro do mesmo contexto abordando-o por uma nova perspectiva. Com o passar do tempo, considerei que essa mudança de abordagem se constituiu em um salto qualitativo na experiência no mestrado por ter-me revelado conhecimentos mais amplos e proporcionado reflexões mais profundas que me fizeram compreender que a busca em desenvolver um ensino de música de modo mais consciente e que proporcionasse uma aprendizagem mais significativa poderia ser consubstanciada por esses estudos da pesquisa (auto)biográfica no campo da educação musical.

Com o advento do distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19, o primeiro semestre do ano de 2020 foi suspenso pela UnB, oportunidade em que pude participar de encontros de estudo com minha orientadora, a Profa. Dra. Delmary de Abreu, e os outros colegas que iniciaram comigo esse mestrado, o Prof. Me. Daniel Pitanga e o Prof. Me. Haniel Queiroz. Esse grupo colaborou com minha formação e trouxe novas perspectivas

para o meu trabalho. No período entre agosto de 2019 e agosto de 2020, portanto, ainda não havia definido o meu objeto de estudo. Até que pude participar do Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste, para o qual o artigo que redigi sobre o memorial musicobiográfico foi aceito para discussão no evento e sua posterior publicação. Além de cumprir uma obrigatoriedade do curso, pude também definir o memorial como o objeto de estudo da pesquisa.

O encontro com o memorial não foi por acaso. Dentre os diversos dispositivos já desenvolvidos em estudos realizados pela pesquisa (auto)biográfica na área da educação musical, tais como “autobiografias musicais (TORRES, 2003); narrativas com música (BRAGA, 2016); (auto)biografização musical (FIGUEIRÔA, 2017); narrativas musicais (ARAÚJO, 2017); escuta (auto)biográfica (OLIVEIRA, 2018); ateliê musicobiográfico (SOUZA, 2018); biografia músico-educativa (ALMEIDA, 2019)” (ABREU, 2021, p. 3), o memorial foi o primeiro com o qual eu tive contato e tendo como referência para a presente pesquisa o trabalho desenvolvido por Abreu (2017a).

A experiência em redigir minha história de vida formativa desde a primeira pós-graduação em Gestão Educacional fez do memorial um instrumento metodológico mais familiar e mais compreensível para desenvolver uma investigação. A partir daí, surgiu a proposta de elaborar um curso de formação continuada com memorial musicobiográfico para professores de música na SEEDF, que consiste num trabalho educativo com o qual encontrei uma boa identificação, tanto pelo dispositivo quanto pelas possíveis contribuições que o exercício musicobiográfico pode trazer à formação dos docentes de EP e, quiçá, de outras instituições de ensino de música.

Assim, trouxe para a pesquisa tudo que estava relacionado ao meu universo conhecido: a) as narrativas com música; b) o ensino de música na Escola Parque; c) o memorial autobiográfico de formação com e por meio da música. O próximo passo seria, portanto, definir o formato específico e as condições para a realização da pesquisa de campo, incluindo a definição de critérios para seleção dos participantes.

Mas ainda estávamos num momento crítico da pandemia, entre agosto e dezembro de 2020, quando houve o retorno das aulas na universidade no mesmo período em que as aulas nas escolas públicas do DF reiniciaram. Um (re)início de atividades escolares simultaneamente ao início compulsório de um novo sistema de aulas remotas que precisou de tempo para uma adaptação, tanto da minha parte que estava no ensino superior quanto para os demais colegas que estavam nas escolas. Esse novo contexto educacional e social inviabilizou

iniciar a pesquisa de campo naquele momento, mas favoreceu para que eu pudesse estabelecer melhor as condições para a realização da mesma.

A situação pandêmica mais crítica continuaria até meados de 2021 quando a vacinação da população, em especial a dos professores da Rede Pública de Ensino começou a trazer alguma esperança a todos os que haviam sobrevivido à doença. Vivemos um ano de turbulência social, sanitária, política, econômica, cultural, psicológica e educacional. Cada novo dia de sol em que pudemos acordar respirando normalmente era uma grande vitória sobre o estresse e a tensão vividas diariamente.

Contudo, a perda de parentes e de amigos, de conhecidos e de famosos durante aquele período não me impediu de continuar estudando e pesquisando, ao contrário, contribuiu para repensar oportunas vezes a respeito da vida do ser humano e como o ensino de música na educação básica e os programas de formação superior em música podem pavimentar caminhos para que as relações humanas sejam cada vez mais pautadas pela ética entre as pessoas, de se reconhecerem iguais em deveres e direitos, inclusive o de ser, pensar e viver de um modo diferente, e que a consideração e o respeito pela vida e pelo *Ser* de um e do outro sejam sentimentos e práticas do mesmo objetivo: o bem estar de todos e de cada um. Nesse contexto aconteceu o curso de extensão de pesquisa-formação com memoriais musicobiográficos.

3.9. Construindo a pesquisa-formação: um espaço para a escrita de si

O termo *pesquisa-formação* carrega em si a ideia de que há um trabalho de pesquisa e há um processo de formação. Poderíamos pensar na ideia de que o pesquisador pesquisa e o pesquisado se forma. Contudo, o conhecimento já produzido no âmbito da pesquisa (auto)biográfica ensina que esse contexto é muito mais amplo do que as palavras podem significar no seu nível elementar.

A esse respeito, Delory-Momberger (2016, p. 144, grifos da autora) discute quem é o pesquisador e quem é o pesquisado nessa relação. A autora considera que o processo de pesquisa (auto)biográfica “abre efetivamente um *duplo espaço heurístico*” no qual se constitui uma “dupla empreitada de pesquisa, aquela do pesquisado em posição de pesquisador dele mesmo, [e] aquela do pesquisador cujo objeto é o de compreender o trabalho do entrevistado sobre ele mesmo”. Nessa condição a autora orienta que tal proposição investigativa:

[...] convida a questionar as posições do *pesquisador* e do pesquisado, do *questionador* e do *questionado*. Quem é o verdadeiro *questionador* na “entrevista de pesquisa biográfica”? Aquele que fala e conta de si ou aquele que escuta e que recebe? Aquele que é a prova de sua narrativa e, por meio dela, de suas formas de existência, ou aquele que recolhe as provas deste questionamento? E quem é o verdadeiro *entrevistado*? Aquele que, por meio de sua narrativa, implementa a hermenêutica prática da sua existência ou aquele que procura ouvir e entender esse trabalho de interpretação? Eles não são, um e outro, entrevistador e entrevistado, pesquisador e pesquisado? Não têm eles, um e outro, sua parte na construção de uma obra de conhecimento que, por não ter o mesmo sentido para um e para o outro, só é possível no partilhamento do que eles fazem? (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 144).

Partindo dessa compreensão, optei por realizar um trabalho de pesquisa-formação que constituísse um campo empírico para a construção dos memoriais musicobiográficos. A proposta pretendeu criar um ambiente onde os participantes se sentissem à vontade para trazer suas experiências de vida com e por meio da música de modo o mais natural possível e, assim, fosse possível desenvolver essa “dupla empreitada de pesquisa”, descrito pela autora.

Para situar a pesquisa-formação, elaborei um curso dentro do Projeto de Extensão “A musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”, instituído no âmbito do PPG-MUS do Departamento de Música da UnB. O formato do curso de extensão¹² foi pensado a partir de uma tríade de professores que permitiria ampliar a condição dual entre pesquisador e pesquisado, favorecendo “a emergência da fala” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367), com a participação de um quarto participante, o mediador biográfico, que consiste na figura de um formador cuja ação se situa no “acompanhamento de um grupo de pessoas em formação que escrevem e trabalham sobre suas narrativas” (PASSEGGI, 2008, p. 44).

Assim foi criado esse “grupo reflexivo que pode ser definido como um grupo de pessoas que reconhecem o seu engajamento num projeto comum de pesquisa-formação através da prática de narrativas autobiográficas” (PASSEGGI, 2008, p. 44), sendo que as atividades realizadas nesse grupo foram orientadas “para a busca de sentido de experiências existenciais e para a compreensão de si pela mediação do outro” (*idem*). O objetivo dessa organização metodológica foi a de promover um circuito narrativo (MARINAS, 2007) no qual a palavra dada de cada participante fosse recebida pela escuta atenta dos demais.

¹² O convite e a proposta do curso de extensão de pesquisa-formação com memoriais musicobiográficos encontram-se nos apêndices desta dissertação. Neles estão detalhados os objetivos, a justificativa e o cronograma dos encontros, em conjunto com os demais documentos referentes.

Nesse sentido, foi preciso colocar dois pontos fundamentais para realizar o trabalho: 1) o pesquisador também estaria na condição de participante como narrador de sua história e aprendiz de mediador biográfico; 2) cada pessoa teria seu espaço de fala respeitado, sabendo-se que sua palavra dada receberia uma escuta atenta, que seria refletida e interpretada com base no reconhecimento de que só ela poderia trazer sua narrativa de tal forma em virtude de ser fruto de uma construção biográfica singular.

Em se tratando de um estudo de histórias de vida, no qual estaríamos dialogando sobre ações e acontecimentos passados que não poderiam ser modificados, apenas ressignificados, seria necessário também que as reflexões fossem pautadas no entendimento de que cada um fez o que pode com as condições e com o conhecimento que tinha naquele momento de vivido, evitando-se assim pré-julgamentos em relação à narrativa do outro.

Assim, poderíamos evitar opiniões baseadas em quaisquer tipos de análises do ponto de vista de *certo ou errado*, estabelecendo-se um espaço mais reflexivo e mais compreensivo sobre as experiências vividas, estabelecendo o foco em compreender como a formação docente e musical constituiu os modos de ser e agir na docência de cada participante. Em suma, um espaço de pesquisa e de formação para a escrita de memoriais musicobiográficos onde fosse possível nos apropriar das narrativas dos participantes refletindo sobre suas contribuições para com nossas próprias narrativas, desenvolvendo um trabalho amplo de refiguração das experiências formativas. Nesse sentido, entendo que a proposta dialoga com Josso (2010) que:

[...] nos convida a pensar que a pesquisa-formação consiste em uma tomada de consciência pelos sujeitos a partir dos percursos trilhados em suas trajetórias de vida, profissionais e formacionais, e que nesse movimento se potencializam aprendizagens mediadas pelos contextos formativo e reflexivo que se entrelaçam entre o pesquisar e se (auto)formar simultaneamente, levando, assim, a uma transformação e construção do conhecimento científico e de si (MORAIS; BRAGANÇA, 2021, p. 6)

Pensando na construção metodológica desta pesquisa, Delory-Momberger (2012) nos alerta que as questões sobre a coleta e a análise de materiais biográficos apontam para uma dificuldade que se situa “ao mesmo tempo, para um objetivo a ser perseguido na abordagem dessas questões e para a adequação, a congruência entre as práticas metodológicas e o projeto específico da pesquisa biográfica”, projeto esse que consiste em compreender “como o indivíduo se torna indivíduo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.523).

Para traçar um percurso mais coerente com a proposta delineada neste estudo, adotei nessa configuração metodológica dois níveis de ação que correspondem aos que Delory-Momberger (2012) define como: a) “coleta de materiais”, constituindo-se no acolhimento dos memoriais musicobiográficos escritos, e; b) “análise de materiais”, que se define aqui como o estudo das narrativas sobre as experiências de formação com e por meio da música no intuito de discutir e refletir sobre a ação do memorial musicobiográfico como dispositivo formativo e compreensivo da docência de música. Essas ações correspondem também a:

[...] dois níveis lógicos do trabalho biográfico: narrar a história de sua vida e trabalhar sobre ela. É a reflexão sobre a reflexão que oferece ao [...] professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e a novas formas de aprendizagem (PASSEGGI, 2008, p. 43).

A ideia do curso de extensão teve como motivação a elaboração de um projeto-piloto de formação continuada de professores de música da educação básica para produção de memoriais musicobiográficos. Para tanto, foi realizada uma busca de interessados em participar da pesquisa, especificamente professores que atuam no ensino de música em EP.

3.10. Os participantes do curso de extensão na pesquisa-formação

A escolha dos participantes da pesquisa teve como base o processo de seleção proposto por Gaulke (2017, p. 45-46), considerando como principal critério a proximidade dos professores com o pesquisador em dois aspectos: uma de ordem metodológica e outra circunstancial.

Metodologicamente, considerei o meu interesse em investigar um pouco mais a fundo a constituição da docência de professores de música que estão na lida diária com o ensino de música em escolas de educação básica, especificamente nas EP que são escolas públicas onde o ensino de música é componente curricular obrigatório. A proximidade com o contexto diz respeito também à minha experiência profissional na docência de música que se deu, em sua maior parte, nesse âmbito educativo.

Circunstancialmente, considerei a proximidade com professores e professoras com os/as quais eu já tivesse algum conhecimento, tanto pessoal quanto profissional, com vistas a uma abertura pela qual eles/elas se sentissem confiantes em narrar suas histórias de

vida no âmbito do curso. Essa seria uma condição facilitadora para que os participantes da pesquisa trouxessem em suas narrativas elementos que produzissem, mais do que dados para pesquisa, sentidos para suas experiências com e por meio da música e com a docência, através dos quais lhes fosse possível se apropriarem de suas histórias. A proposição desses critérios encontra sintonia em Bourdieu, para quem:

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas condições principais de uma comunicação "não violenta". De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo locutor (BOURDIEU, 2008, p. 697).

Também houve outra condição circunstancial, pois a seleção dos participantes foi prevista para iniciar no decorrer do segundo semestre de 2020, exatamente durante um momento importante da pandemia de Covid-19, quando os professores da rede pública de ensino haviam retornado às atividades por meio do ensino remoto há poucos meses, o que os afastou da sala de aula e não seria possível acompanhar seus trabalhos presencialmente ou realizar alguma outra ação presencial para a pesquisa.

Por conta disso, em relação ao aspecto de proximidade profissional, a seleção dos participantes levou em consideração o conhecimento que eu tinha da experiência docente dos professores anteriormente a esse contexto. Dos primeiros convidados a participarem da pesquisa, somente um pode efetivamente participar. As outras duas convidadas declinaram do convite, uma por situações familiares e outra devido a um acúmulo de atividades no período em que a pesquisa no campo empírico foi efetivamente iniciada.

Os contatos com os professores, coordenadores e diretores das cinco EP situadas no Plano Piloto, em Brasília, foram retomados em março de 2021. Para fins de localização, a cidade de Brasília é constituída por dois bairros principais, Asa Sul e Asa Norte e uma zona central onde se encontram o Eixo Monumental e a Esplanada dos Ministérios. Toda essa região é denominada por Plano Piloto, em referência ao projeto original da cidade criado por Lúcio Costa em meados da década de 1950. No Plano Piloto se localizam as cinco escolas: EP

307/308 Sul, a primeira a ser inaugurada na cidade, EP 210/211 Sul e EP 313/314 Sul, todas localizadas na Asa Sul. Na Asa Norte há mais duas: EP 303/304 Norte e EP 210/211 Norte.

Essas escolas têm sido regidas pela SEEDF de forma assemelhada ao projeto original de Anísio Teixeira, no sentido de um sistema de educação em tempo integral, funcionando de modo intercomplementar de ensino com as escolas tributárias¹³. Há ainda outras duas EP nas Regiões Administrativas – RA – de Ceilândia e Brazlândia, que foram cogitadas para os convites caso não houvesse interessados nas primeiras escolas. Importante aqui ressaltar que a opção por convidar professores das EP de Brasília foi fundamentada nos critérios de proximidade descritos acima.

O aplicativo de comunicação *Whatsapp* foi fundamental na organização e nos contatos com as escolas e com os participantes antes do início do curso de extensão e também durante e após a sua conclusão. O encaminhamento do convite e da proposta do curso com todas as informações necessárias para a participação também foram feitos por esse aplicativo. Pelo aplicativo foi criado com os participantes o grupo “Memorial Musicobiográfico” para comunicação e encaminhamento dos materiais utilizados no curso e das produções realizadas.

Ainda como critérios, os professores convidados para a pesquisa deveriam ser efetivos da SEEDF, com pelo menos cinco anos de exercício profissional como docentes e pelo menos três anos em EP. Como o propósito foi o de desenvolver o estudo com professores da educação básica, fundamentei tais critérios de modo assemelhado à proposta de Gaulke (2017), indicando que:

Pelo fato de a pesquisa tratar da compreensão do desenvolvimento profissional do professor de música a partir da relação dos professores com a escola, foi preciso selecionar professores licenciados – aptos para trabalhar com música na educação básica – que estivessem atuando na educação básica há mais anos. Busquei professores já aprovados pelo estágio probatório, obrigatório em algumas instituições, e que tivessem um tempo maior que três anos de docência na educação básica, ou, conforme Huberman (1995), tivessem passado pela fase de iniciação à docência (GAULKE, 2017, p. 45).

Assim, ao iniciar o primeiro encontro da pesquisa-formação, além de mim como mediador biográfico e participante narrativo, o grupo reflexivo ficou composto por um

¹³ Conforme aponta o Art. 357 do Regimento Escolar da SEEDF, “O atendimento na Escola Parque ocorrerá das seguintes formas: I - Intercomplementar: com a oferta dos componentes curriculares Arte e Educação Física aos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, matriculados nas unidades escolares vinculadas à Escola Parque, denominadas por Escolas Tributárias” (SEEDF, 2019, p. 138).

professor e duas professoras de três EP de Brasília, cujos nomes reais foram substituídos por pseudônimos, originários de personagens de músicas do *pop rock* nacional dos anos 1980¹⁴, preservando assim a identidade dos professores conforme acordo feito previamente nos termos de participação na pesquisa. Os participantes foram os seguintes:

- **Vital:** professor licenciado em música, instrumentista em grupo de música popular e regional, com mais de sete anos de EP e de SEEDF no início do curso. Trabalhos musicais e docentes desenvolvidos: elaboração e produção de apresentações musicais com instrumentos feitos de materiais recicláveis e produção de espetáculos cênico-musicais interdisciplinares participando com trilha sonora e sonoplastia. Foi professor da EMB por um breve período, mas se estabeleceu na EP, chegando a ser Coordenador Pedagógico do Setor de Música.
- **Alice:** professora licenciada em artes cênicas, mestre em Artes pela UnB. Tornou-se professora de música no exercício docente na escola pública desenvolvendo trabalhos tanto na área instrumental como também no canto em conjunto. Está há vinte anos na SEEDF e há oito anos trabalha em EP. Cantora e violonista, participou de duos de música popular. Atuou no teatro e lecionou artes cênicas. Ocupou cargos de coordenadora, supervisora pedagógica e vice-diretora em escolas públicas do DF.
- **Mônica:** professora licenciada em música, com experiência de docência de instrumento na Escola de Música de Brasília – EMB. Tem pouco mais de sete anos de atuação como docente de música na EP. Possui várias formações em nível superior, realizadas no Brasil e na Europa. Atualmente faz mestrado em música.

Com esse grupo reflexivo iniciamos o Curso de Extensão Pesquisa-Formação com Memoriais Musicobiográficos. A seguir, faço uma breve descrição de como ocorreram os encontros, traçando em linhas gerais os objetivos de cada encontro, as principais temáticas abordadas, as atividades realizadas e os principais aspectos observados nas discussões e reflexões feitas.

¹⁴ No próximo tópico será abordado mais detalhadamente a escolha dos pseudônimos.

3.11. Breve descrição dos encontros do curso de extensão

Os encontros do curso de extensão foram organizados dentro de um roteiro de estudos sobre o memorial musicobiográfico que pudesse proporcionar uma escrita consciente e compreensiva desse ato e de seus possíveis resultados. Contudo, os encontros também foram pensados como um espaço voltado para os interesses profissionais dos participantes, ou seja, as atividades seriam desenvolvidas conforme as questões e as reflexões trazidas por meio de suas narrativas sobre as experiências vividas na formação e na profissionalização musical e docente.

Na condição de responsável pelo curso de extensão e pela condução do processo de pesquisa-formação realizado nesses encontros, procurei colocar-me no papel ora de mediador das discussões, reflexões e atividades, ora de ouvinte às palavras dos participantes, ora de facilitador no estudo dos conceitos operantes, ora de professor de música de EP compartilhando minhas experiências. Essa postura possibilitou sintonizar-me com a vivência dos docentes e reconhecer-me na condição de aprendiz de pesquisador interessado em compreender por outras perspectivas as experiências vividas no ensino de música em EP.

A intenção básica foi a de criar um ambiente aberto à palavra dada e favorável para que os docentes expressassem como, de fato, viam e refletiam sobre suas ações e os acontecimentos que, ao constituírem suas experiências de vida com e por meio da música, contribuíram para a formação do cerne de suas docências. Compreendo que essa postura possibilitou que os encontros fossem permeados por momentos de reflexões profundas sobre o trabalho e a vida do professor de música, incluindo aí desabafos, questionamentos e também momentos de descontração e de interações que se deram para além da condição de pesquisador e pesquisados. Ainda que os encontros tenham acontecido às sextas-feiras à tarde, após uma semana intensa de atividades profissionais, os participantes demonstraram grande interesse em participar de todos os encontros.

Na prática, pensando com Delory-Momberger (2012, p. 527-528), assumi a condição de narratário, na busca de deixar o projeto de pesquisa-formação “[...] expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível”, contribuindo com esse “[...] espaço da fala e das formas de existência do narrador”, me colocando também na condição de “seguir os atores”, entendendo que:

A ordem canônica e quase ontológica da pergunta *antecedente* e da resposta *consecutiva* só pode ser, então, *invertida*. Em se tratando de *seguir* os atores, o narratário não pode mais *anteceder* o narrador, só pode correr *atrás* dele e

tentar ficar o mais *perto* possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca *ultrapassá-lo*. Ao se manter até o fim esta posição (de epistemologia e de método), chega-se a esta afirmação paradoxal: a questão do narratário só pode vir *depois*, seu questionamento só pode ser *ulterior* (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528, grifos da autora).

Dentro dessa proposição assumida com os participantes, e antes que eu possa adentrar nas reflexões sobre os memoriais dos participantes, faço aqui um breve sobrevoo pelos nove encontros do curso de extensão, trazendo em linhas gerais as dinâmicas que foram propostas e as principais temáticas desenvolvidas.

No primeiro encontro do curso de extensão, acontecido no dia 16 de abril de 2021, a abordagem foi inspirada na proposta de trabalho apontada por Delory-Momberger (2012) que, em sua primeira sessão com as participantes de sua pesquisa, pedia-lhes que contassem como estavam suas vidas no momento presente e, nessa fala, o que em suas opiniões havia desempenhado um papel na situação atual e como encaravam seu futuro a partir dali (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 533). Assim, elaborei três perguntas norteadoras para esse primeiro momento de narrativa oral e reflexão sobre o narrado: a) Como você vê sua vida profissional na docência hoje? b) Quais as suas perspectivas pro futuro na profissão de docente de música? c) Como você vê que rememorar o passado formativo pode contribuir com seu trabalho docente hoje?

A ordem temporal dessas perguntas seguiu de modo diferente da proposta pela autora porque a intenção foi a de nos situarmos onde estamos hoje, passando em seguida para uma perspectiva de futuro como uma sequência do que estamos vivendo hoje e, finalmente, pensando em como nossas experiências passadas construíram esse presente com essa perspectiva de futuro. A ideia era chegarmos ao final desse primeiro encontro de modo que cada participante pudesse ficar imerso no seu próprio contexto passado e, a partir dessa prefiguração, cada qual iniciar sua jornada de retorno até o presente com o pensamento de compreender o percurso que os fizeram tornarem-se os professores e as professoras de hoje, podendo assim pensar como exercer a docência de música em um devir.

Importante ressaltar que já nesse encontro, antes mesmo de trazer qualquer conceito teórico-metodológico sobre a pesquisa, todos os participantes fizeram suas primeiras reflexões sobre suas próprias narrativas e sobre as narrativas dos outros, em alguns momentos se inspirando, em outros aprendendo ou se reconhecendo nas falas dos demais. Mesmo com formações e experiências com a docência e com a música diferenciadas, o fato de serem

professores de música na EP trouxe-lhes a sensação de estarem conversando com pessoas que entendiam as suas vivências por perspectivas diferentes, trazendo nesse contexto as primeiras impressões sobre esse ser singular-plural que é o professor de música.

No segundo momento do encontro, apresentei os principais conceitos teóricos da pesquisa com o intuito de situá-los sobre os fundamentos do que havíamos realizado no momento anterior. A atividade aconteceu por tempo suficiente para se perceber um cansaço nos participantes em acompanhar tão longa exposição de termos e conceitos, o que me fez ficar um pouco preocupado em desanimá-los.

Procurando me aproximar um pouco mais das orientações de Delory-Momberger, que trabalhou “nos encontros seguintes, [onde as pessoas] colocam o que mudou ou não, o que se desenvolveu ou não em sua vida, assim como nas representações que elas têm de si próprias e de sua situação (na sua maneira de “ver as coisas”)” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 533, grifos da autora), o segundo encontro, ocorrido no dia 23 de abril de 2021, se constituiu como uma sequência do primeiro. Inicialmente os participantes falaram sobre as reflexões que suscitaram as discussões do encontro anterior e, em um segundo momento, procurei esclarecer as dúvidas quanto à proposta da pesquisa e os conceitos operantes que a fundamentam.

No intuito de proporcionar um pouco mais de conhecimento teórico a respeito dos estudos das narrativas autobiográficas em educação, objetivando situar os participantes quanto à proposta da pesquisa, mas ao mesmo tempo buscando o devido cuidado em evitar excessos, fiz a proposta de leitura de dois textos: o primeiro, intitulado *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, de Larrosa (2002), traz reflexões sobre o que é a experiência vivida e como ela se reflete no modo de ser e agir do indivíduo. O segundo texto, sob o título *Memorial de formação*, de Passeggi (2010b) traz de maneira clara e sucinta o conceito e a ação desse modelo de memorial na formação inicial e continuada de professores. A leitura desses textos foi sugerida aos participantes para quando fosse possível, conforme suas disponibilidades profissionais. Os prazos de leitura propostos serviram somente para que pudessemos organizar dentro dos encontros um momento de discussão sobre os mesmos, mas ainda assim sem uma obrigatoriedade de leitura, muito menos de que trouxessem compreensões aprofundadas sobre os mesmos.

Por uma falha tecnológica pessoal, o sistema usado para gravar esse encontro, realizado via *Google Meet*, só registrou o meu áudio. Para resgatar o que foi tratado nesse encontro específico, talvez fosse necessário contratar um serviço de leitura labial para decifrar

o que os participantes falaram. Sendo assim, até a conclusão do curso de mestrado, não foi possível recuperar as falas que efetivamente foram proferidas. Por esse motivo, a partir do encontro seguinte, utilizei a ferramenta *Teams*, da Microsoft, disponibilizado pela UnB para os alunos e com o qual já tinha algum conhecimento e familiaridade.

O terceiro encontro, previsto para acontecer em 30 de abril, só pode ser realizado no dia 07 de maio devido à ausência de Vital por conta de compromissos com sua escola. Esse encontro iniciou com sucesso por meio do novo aplicativo. Os participantes fizeram uma atualização semanal, narrando os acontecidos na vida pessoal e profissional, com foco nas atividades em suas escolas, abordando as dificuldades enfrentadas, a grande quantidade de trabalhos realizados e como isso reduziu o tempo disponível para a escrita inicial do memorial e para a leitura dos textos propostos.

As atividades, portanto, foram sendo replanejadas e algumas retomadas levando em consideração a disponibilidade de tempo dos participantes para dar uma melhor sustentação à condução dos trabalhos de modo que os participantes pudessem também se estruturar melhor para a construção dos memoriais. Assim, em comum acordo do grupo, nesse encontro os participantes refizeram oralmente os relatos do momento pessoal atual, abordando vários aspectos sobre a situação das escolas, das aulas de música em sistema remoto, da política, da economia e da sociedade em geral em meio à pandemia. Esse exercício contribuiu para trazer novamente os participantes para o exercício de escrita de um primeiro esboço do memorial, de modo que fosse possível disponibilizar essa primeira narrativa para ser lida antecipadamente, ser apreciada e refletida pelo grupo no encontro seguinte.

O quarto encontro foi realizado no dia 14 de maio em duas etapas. Na primeira, fomos convidados a assistir uma pré-banca de defesa de TCC de uma aluna de graduação em música que havia desenvolvido um estudo com memoriais de formação em música. Logo após a defesa, nos reunimos novamente em outra sala virtual para discutirmos a temática abordada pela aluna, sua forma de fazer a apresentação da pesquisa e no que a participação nessa atividade poderia contribuir as reflexões sobre o memorial.

O quinto encontro, realizado no dia 21 de maio, foi dedicado à apresentação dos primeiros esboços do memorial que abordaram a formação com e por meio da música na infância e na adolescência, na família e na escola. Nesse encontro dois participantes leram seus esboços de memorial, ouviram as percepções dos demais participantes e, em seguida, refletiram sobre o que ouviram dos demais participantes. Foi perceptível que, tanto a escrita inicial de suas memórias, quanto o trabalho de reflexão sobre elas num contexto de mediação

biográfica trouxeram novas compreensões sobre suas experiências de vida relacionadas à música.

No sexto encontro, realizado no dia 28 de maio, houve a continuação da atividade em que com mais duas leituras de narrativas, sendo acompanhados do mesmo procedimento de reflexão realizado no encontro anterior. O sétimo encontro, agendado para o dia 04 de junho, foi adiado porque coincidiu com o feriado de *Corpus Christi* e pelo menos uma das participantes já tinha compromisso durante o final de semana prolongado. Esse encontro aconteceu efetivamente no dia 11 de junho, quando foi possível um estudo mais aprofundado sobre os textos de Larrosa (2002), que trata do sentido do termo experiência e dos saberes que ela gera, e o de Passeggi (2010b) que aborda o memorial autobiográfico de formação, propondo algumas questões sobre como o memorial pode revelar ou contribuir com a constituição do cerne da docência de música.

O oitavo encontro se deu no dia 18 de junho, onde os participantes tiveram oportunidade de falar sobre as dificuldades de se construir o memorial, tendo em vista as circunstâncias que envolvem o contexto de vida do professor. Iniciamos com uma reflexão sobre o que estava sendo mais desafiador na escrita do memorial. Os professores relataram situações que tomam bastante tempo do dia a dia do professor na escola, principalmente o trabalho constante em frente ao computador com aulas, reuniões e outras atividades de estudo de conteúdos e organização do trabalho pedagógico, além do preenchimento dos diários que, no caso da EP, até o momento deste encontro ainda eram registrados à mão. Em especial foram discutidas as condições para se realizar o ensino de música por meio remoto e como os participantes pensam sobre o que é possível fazer para que a educação musical não se perca no meio de tantas incertezas sobre o futuro.

O nono e derradeiro encontro foi realizado no dia 25 de junho onde cada participante fez a entrega da segunda versão do memorial, sendo acrescentado ao que já havia sido escrito anteriormente a narrativa do período de formação acadêmica e profissional até o momento atual. Nesse encontro os participantes também fizeram uma avaliação do curso de extensão, trazendo suas impressões sobre todo o trabalho desenvolvido a partir das seguintes questões: a) quais aspectos do curso contribuíram com seu desenvolvimento no curso? b) Quais os aspectos que precisam ser melhorados? c) Quais os conceitos estudados acresceram teoricamente seu conhecimento a respeito de si, como pessoa e como professor ou professora de música? d) De que modo esse trabalho poderia ser realizado como um curso de formação continuada de professores no âmbito da SEEDF.

Como pode ser observado, as avaliações do curso em si não abordaram as impressões dos participantes sobre o cerne da docência de música. Na condução dos trabalhos, a ideia de investigar o cerne se perdeu em meio às discussões que, de modo geral, se restringiram a dois temas principais: o primeiro em relação à formação musical dos participantes, vista por uma perspectiva mais ampliada a partir das narrativas feitas oralmente e as escritas, e o segundo, de modo mais contundente, relacionado ao momento atual em que as condições impostas pela pandemia ditaram as ações educacionais, sociais, políticas e econômicas, constituindo-se em tema proeminente em quase todos os encontros de pesquisa-formação.

Esse tema dominou, particularmente, as falas dos participantes e isso criou um distanciamento da pesquisa do seu foco original que é a constituição do cerne da docência de música. Os participantes, com certa frequência, discutiam as condições do trabalho pedagógico pelo sistema remoto, as preocupações com o contexto sanitário da população, a influência da polarização política na educação e a crise econômica geral do país e do mundo. Tal condição é exposta por Larrosa (2002) que entende que a experiência se faz cada vez mais rara devido a três aspectos:

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. [...] Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. [...] Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa (BONDÍA, 2002, p. 21-23).

O curso de extensão se caracterizou como um tempo de pausa desse movimento acelerado da vida, onde se buscou viver uma experiência em meio à falta de experiências, conforme o entendimento do autor. Foi um momento em que cada participante pode parar para pensar sobre sua vida, sua profissão e sobre sua história. Seguiu, assim, no propósito de ser um espaço em que a palavra dada pudesse ser aberta a todos e livre nas intenções, buscando-se, contudo, uma compreensão com as opiniões alheias e uma consideração de que todas eram expressões de uma pessoa com uma história de vida que a conduziu a pensar e agir de tal forma. Nesse sentido, nenhuma fala que estivesse fora da temática da pesquisa foi suprimida, em especial as que abordavam opiniões pessoais a respeito das condutas das instituições públicas e seus agentes, principalmente no que diz respeito às ações que influenciaram suas condições profissionais diretamente.

Foi perceptível a necessidade dos professores em ter esse espaço de fala em um ambiente onde encontrassem certa liberdade para expressar seus pensamentos sem correrem o risco de serem censurados pela forma como realmente pensam a respeito de sua formação escolar e musical, de seu trabalho profissional e das intempéries que enfrentam em sua docência e perante a sociedade em geral. Dentro desse propósito busquei desenvolver a pesquisa-formação considerando a força que as narrativas orais e a reflexividade narrativa poderiam imprimir na construção dos memoriais e na formação dos docentes. Esse pensamento dialoga com Bragança, que entende:

[...] a narrativa oral como fonte de pesquisa e formação em um entrelaçamento indissociável que aponta para uma determinada especificidade epistêmica e política. Conhecimento implicado na relação com o outro, implicado com a escola básica, na força do sentido militante que nutre as histórias de vida (BRAGANÇA, 2014, p. 3).

Assim aconteceram, em linhas gerais, os encontros do curso de extensão de pesquisa-formação, entre os meses de abril a junho de 2021, coincidindo com o período da pandemia de Covid-19. O encontro final antecedeu em dois meses, aproximadamente, o prazo o retorno dos professores da SEEDF às aulas presenciais, e em quatro dias o início da vacinação dos profissionais da educação. A vacinação aconteceu primeiramente para as professoras e funcionários das creches públicas e privadas e, posteriormente, para os demais professores. Muitos só seriam vacinados a partir de meados de julho por conta da oferta de vacinas a cada semana e isso também foi tema e preocupação nas discussões realizadas pelos participantes.

Após a conclusão dos encontros, nos propusemos a fazer um novo encontro de fechamento dos trabalhos, o que não foi possível concretizar até o momento da escrita dessa dissertação devido às diversas atividades profissionais às quais tanto eu quanto os participantes da pesquisa estávamos envolvidos. Mas mantivemos o contato e, após o trabalho de reflexão feito sobre os memoriais apresentados na conclusão do curso de extensão, apresentei aos participantes como metanarrativas escritas por mim sobre seus memoriais para que as lessem e pudessem refletir como suas narrativas foram interpretadas por mim, destacando as observações e os pontos importantes de seus escritos.

A ideia foi concretizar, mesmo que de forma assíncrona, o processo de compartilhamento das narrativas, no qual novas reflexões e compreensões são advindas das interpretações do outro, uma contribuição da alteridade para a formação da pessoa. Os

participantes retornaram suas impressões sobre esse trabalho reflexivo das metanarrativas dos memoriais que serão apresentadas mais à frente, no item 4.4 do Capítulo 4, onde farei uma reflexão geral sobre os memoriais escritos entrelaçados com o meu memorial e com os objetivos da pesquisa.



Figura 6: “Baiana”. Símias, s/ data.

Eu levo um mar dentro de mim

Allan Dias Castro

*Quanto mais alguém se conhece de verdade,
Mais à vontade se sente para mudar
E não significa ir com a maré
É sobre se tornar o próprio mar*

*E repara que a previsão desse mesmo mar nunca é igual
Por isso é preciso ver além de água e sal
Para enxergar com transparência
E quanto maior a profundidade é menos aparente
Mas como a gente também não é feito de aparência,
As mudanças que acontecem internamente
Vêm para manter a nossa essência*

*Eu tenho uma amiga que fala
“Eu levo um mar dentro de mim”
E assim ela entende as tantas possibilidades que carrega
Sendo uma só mulher*

(Excerto: Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=931061187436086>)

CAPÍTULO 4: Metanarrativas musicobiográficas

A baiana dança alegre, de braços e peitos abertos, livres para se expressar como queira. Sua saia branca e longa que lembra as ondas do mar parece acompanhar os movimentos de um ritmo musical que, imagino, esteja sendo tocado por tambores e cânticos tradicionais das músicas afro-brasileiras. Como um bom baiano, Símas reproduz em sua obra um retrato da cultura de sua terra natal, onde conviveu até seus dezoitos anos antes de embarcar para a cidade do Rio de Janeiro em busca de novas experiências e de divulgar seu canto e sua arte.

Vejo dessa forma essa obra do artista, sendo essa baiana como aquela pessoa que, por conhecer-se em suas origens, dança por que dança e não porque precisa. Mas ao mesmo tempo precisa dançar para se reconhecer, para renovar e ampliar sua consciência histórica através da música e da cultura de onde vem. Assim ela se sente livre para ser quem é e continua a trilhar o caminho de formação da pessoa que ela tem sido, num trabalho de continuar se (trans)formando cada vez mais numa nova versão de si mesma.

A poesia de Allan Castro Dias vem para narrar a história dessa baiana ao poetizar que se conhecer de verdade não significa se deixar levar à toa pela vida – com a maré – mas sim entrar em contato com todo esse mar que em si habita e, pela compreensão, tornar-se o próprio mar ao acolhê-lo como seu. É também se sentir à vontade para expressar esse mar que leva dentro de si, esse mar que é a própria vida grafada no seu cerne e que, assim, ela pode ser tantas sendo uma só.

Desse modo compreendo o exercício de escrita musicobiográfica sobre o processo de formação da docência com e por meio da música. É no exercício de se expor na narrativa que se pode esperar o revelar do *Ser* e a possibilidade de compreender a própria docência. Nessa direção é que busquei trazer os memoriais musicobiográficos dos nossos participantes, professor e professoras de música de EP que aqui deixam o registro de uma parte do mar que carregam dentro de si.

O que apresento aqui são metanarrativas musicobiográficas construídas a partir dos memoriais dos participantes da pesquisa no entendimento de que cada memorial é um retrato de uma singularidade da docência de música e o conjunto dessas narrativas compõe um construto de uma narrativa da educação musical em Brasília.

Como dito anteriormente, os pseudônimos adotados para os participantes na construção das metanarrativas são originários de nomes de personagens de narrativas musicais que fazem parte da minha história de vida musical: Vital, da música *Vital e sua moto*, composição de Herbert Vianna, gravada no álbum *Cinema Mudo* da banda Os Paralamas do Sucesso, no ano de 1983. Para o segundo memorial, trago a figura de Alice, originária da canção *Alice (Não me escreva aquela carta de amor)*, uma composição de Leoni, Paula Toller e Bruno Fortunato, gravada pelo Kid Abelha e os Abóboras Selvagens no seu álbum de 1984 intitulado *Seu Espião*. Para compor este grupo de narrativas musicobiográficas, trago o nome de Mônica, do par romântico da música *Eduardo e Mônica*, composição de Renato Russo, gravada e lançada em 1986 no disco intitulado *Dois*, da Legião Urbana.

Conforme o contexto, alguns versos das músicas que deram origem aos pseudônimos dos autores das narrativas serão utilizados, propondo uma relação poética entre a experiência de vida dos narradores com momentos das histórias de tais personagens musicais. Assim também busquei, nas metanarrativas, diferenciar os autores de conceitos teóricos dos que redigiram os memoriais. Para os primeiros mantive o uso dos termos *autor* ou *autora*, e para os participantes da pesquisa utilizei os termos *narrador* ou *narradora*. É fundamental, no entanto, ressaltar a consideração da autoria dos memoriais musicobiográficos aqui estudados, sob a luz da teoria, para os quais reconheço e mantenho esse lugar dos participantes da pesquisa como autores de sua história de vida formativa com e por meio da música que, gentilmente, as configuraram para a concretização da presente pesquisa.

A partir de agora, com o devido respeito e consideração a esses participantes, professores e professoras de música de Escola Parque, apresento as três metanarrativas construídas a partir dos memoriais musicobiográficos dos narradores. Mais do que trazer aqui os pontos fundamentais que justifiquem ou corroborem os objetivos da pesquisa, proponho interpretar narrativamente suas histórias até onde foi possível revelar aquilo que se iluminou ao meu olhar durante a leitura de cada texto. Ao final, farei mais uma metanarrativa, entrelaçando os memoriais dos participantes com o meu próprio e com os conceitos teóricos da pesquisa, de forma que possam contribuir para ampliar a compreensão sobre a formação dos modos singulares de ser e agir de cada docente, enfim, o que pode ter contribuído para a constituição do cerne de suas docências de música.

4.1. Reflexões sobre o memorial musicobiográfico de Vital

Vital tem como “primeira memória de experiência e vivência musical” em casa, “o hábito de escutar música”. Essa primeira rememoração como ouvinte de música trouxe a ele um entendimento de que esse hábito, desenvolvido no seio de sua família, composta por pessoas que não eram musicistas, era, na sua visão, “[...] mais ‘importante’ e recorrente do que ver TV, ou qualquer outro entretenimento [...]” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 1). Ao narrar essa experiência, Vital faz sua primeira reflexão no memorial, considerando esse um:

Fato que, imagino, ajudou muito para que a música passasse a fazer parte importante da minha memória afetiva. Algo que depois me ajudou muito a buscar “novos caminhos” dentro da minha formação e atuação profissional (M.Mus. VITAL, 2021, p. 1, aspas do narrador).

As experiências com a música na infância, vinculadas aos sentimentos e emoções construídos no âmbito familiar ficaram gravadas de forma indelével na memória do narrador, ao que ele descreve como “memória afetiva”.

Essa ação reflexiva no memorial é intencional, pois para a pesquisa (auto)biográfica, “a intencionalidade é condição essencial para que haja formação” (ABRAHÃO, 2011, p. 172). O ato de narrar já é, em si mesmo, um ato de reflexividade e, nesse sentido, o processo narrativo “é a reflexão sobre a reflexão que oferece ao [...] professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e a novas formas de aprendizagem” (PASSEGGI, 2008, p. 43).

Para Vital, possivelmente essa vivência com a música construiu em si mesmo uma experiência plena de sentimentos profundos que o possibilitou buscar em sua memória essa recordação. Em se tratando da formação dessa memória afetiva, ênfase os sentimentos de acolhimento e de pertencimento, por ter acontecido dentro de sua casa e por ser mobilizado pela família, além do lúdico, por ter acontecido no período de sua infância. A prática constante de ouvir música nesse contexto de afetividade definiu em sua memória a música como algo prazeroso, possivelmente dando ao narrador um sentido de importância à prática musical na sua história de vida.

Vital considera esse primeiro momento como um período de “pré-formação”, distinguindo a formação musical adquirida na família e no seu contexto social da formação musical escolar, acadêmica e profissional. Ainda assim, o que o narrador nomeia de “pré-

formação” se constituiu num momento essencialmente formativo no qual foram consolidados, pelo menos, dois elementos fundamentais para o desenvolvimento musical: o hábito de ouvir música, ação primordial para o aprendizado musical, e a alegria e o prazer que esse contato com a música pode ter gerado, a ponto de possibilitar-lhe encontrar “novos caminhos” na sua formação e atuação profissional, o que abordarei mais à frente.

Considero, portanto, como um momento profundo e belo de sua formação musical por construir no narrador uma compreensão da música como “um modo de ser e estar no mundo” (MARQUES, 2016, p. 41), e também porque traz, durante sua narrativa, uma concepção de música fundamentada numa experiência vivida em na qual a música atua como instrumento de convivência e bem estar do ser humano.

Na sequência Vital aborda “os primeiros contatos ‘formais’ como estudante” no ensino e aprendizagem de música na Escola Parque 307/308 Sul, e com aulas particulares de violão popular que eram, para ele, o que havia de mais próximo de sua vontade de ser guitarrista. O que despertou no narrador o desejo de ser guitarrista não foi alvo de suas reflexões, o que não desmerece seu memorial porque, como um primeiro exercício de escrita de si nesse âmbito da pesquisa-formação, não haveria como explorar todas as nuances de sua experiência com a música. Conforme sua narrativa:

Eram aulas práticas, de experimentação e vivência com o instrumento, mas que não tiveram continuidade porque, logo em seguida, eu e meus três irmãos conseguimos ser matriculados na Escola de Música de Brasília (EMB), uma escola pública especializada em música “erudita” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 1).

O narrador diferencia aqui o ensino de música desenvolvido na EP e nas aulas particulares de violão popular, como sendo “de experimentação e vivência com o instrumento”, em relação ao ensino de música na Escola de Música de Brasília – EMB, sendo esta “uma escola pública especializada em música ‘erudita’ [onde], na época (1990), o ensino era muito mais ‘formal’ e estruturado” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 1, aspas do narrador), o que resultou numa mudança na sua relação com a música.

Na narrativa de Vital, essa é a primeira das várias mudanças de visão e postura diante da música e da formação musical escolar que recebeu. Muitas dessas mudanças na vida humana são denominadas por Josso (2004, p. 64) de *momento-charneira*, que corresponde a uma articulação entre dois momentos de vida, configurando-se numa transformação importante de um contexto e de uma conduta de uma pessoa na sua trajetória de vida. Nesse

momento, Vital traz em seu memorial sobre sua formação musical uma mudança importante na sua forma de ver o ensino de música devido às diferenças de do ensino musical entre as escolas. Nesse contexto, o narrador revela sua visão sobre a estrutura de funcionamento da EMB:

Comecei a estudar teoria musical, história da música, canto coral, flauta doce, etc. A escola tinha uma grade curricular aos moldes dos conservatórios de música erudita, com bastantes aulas expositivas e “tradicionais”. O que de certa maneira me fez entrar numa rotina “padrão” de ir à aula, assistir as explicações e estudar somente o necessário para “passar na disciplina”. Criando um certo distanciamento da prática musical. E esse distanciamento seguiu nos primeiros anos de escola de música (M.Mus. VITAL, 2021, p. 1, aspas do narrador).

Vital descreve as aulas na EMB como um ensino de música tradicional, gravando em sua memória um paradoxo no qual estudar teorias era a prática principal da escola. Havia, contudo, as aulas de canto coral e flauta doce, mas o ensino de música no modelo conservatorial levou o narrador a querer "estudar somente o necessário" para ser aprovado nas atividades, gerando um "certo distanciamento da prática musical". É necessário observar que as aulas de teoria musical desenvolvidas pela EMB têm sua fundamentação conforme seus critérios para a formação em música. O que discuto aqui não é, portanto, a validade desse trabalho, mas a visão que o narrador teve desse ensino à época de sua infância, o que me fez refletir que, possivelmente, não seria o conteúdo propriamente, mas o modo como o ensino era ministrado aos alunos que poderia gerar esse “distanciamento” da “prática musical”. Nesse sentido é que considero também importante que:

Ensinar música, mesmo ensinando-a de forma eficiente e completa, pode ou não ser educacional. As instituições e os métodos que empregamos para ensinar música podem realmente minar os resultados educacionais. Isso coloca uma enorme responsabilidade em muitos de nós que dedicamos nossas vidas ao ensino da música, responsabilidade que seria um erro grave negligenciar. Ensinar (mesmo algo tão maravilhoso como a música) pode abrir mentes, mas também pode fechá-las. O ensino da música pode nutrir a criatividade, mas também pode (e lamentavelmente, o faz com frequência) suprimir a imaginação¹⁵ (BOWMAN, 2018, p. 168, tradução minha).

¹⁵ No original: Teaching music, even teaching it efficiently and thoroughly, may or may not be educational. The institutions and the methods we employ to teach music may actually undermine educational outcomes. This places enormous responsibility on those of us who devote our lives to teaching music, responsibility it would be a serious mistake to neglect. Teaching (even teaching something as wonderful and wondrous as music) can open minds, but it can also close them. Music teaching can nurture creativity, but it can also (and regrettably, it often does) suppress the imagination.

Vital conta que “na época não havia sido criado o núcleo de música popular na EMB, por isso não havia aulas de guitarra e violão popular. Mas havia aulas de violão erudito”.¹⁶ Assim, por não haver aulas dos instrumentos de interesse do narrador, ele optou por estudar piano, mas também não foi aceito porque não tinha o instrumento em casa e não poderia ir todos os dias à EMB para praticar (M.Mus. VITAL, 2021, p. 1-2).

Nessas duas circunstâncias, observo uma estrutura organizativa na EMB que, à época, não possibilitava o acesso a todos os interessados em estudar o instrumento de sua preferência. Essa situação me faz refletir sobre as condições estruturais de uma escola pública específica para o ensino de música no Distrito Federal – e por que não dizer das escolas regulares que pretendem ensinar música – que não conseguem, por vezes, atender à comunidade escolar de modo adequado, seja por falta de professores ou de material didático e equipamentos e/ou instrumentos necessários para o trabalho pedagógico.

Por outro lado, e em virtude disso, penso que a atuação seletiva da escola ao definir certas condições para o acesso ao aprendizado de um determinado instrumento musical às crianças e jovens periga emergir um estigma na área educacional em geral, e mais especificamente na musical: aquilo que para o professor ou à escola pode ser um mero processo organizacional, docente ou administrativo, pode sujeitar o maior interessado – o aluno – a ver sua exclusão do processo educativo como algo fatídico e irreversível, construindo uma visão pessoal de sua inadequação para a música.

Em meio a um possível contexto de inadequação, nessa saga em busca de um instrumento para *chamar de seu*, Vital optou pelo estudo do violino, instrumento que ele considerou como o *mais próximo* da guitarra que ele encontrou. Estudou por dois anos com um professor diferenciado, que o animou novamente em relação à música e com quem criou uma relação de admiração. Esse professor, “[...] além de ministrar aulas divertidas e bem lúdicas, me incentivava a participar da orquestra infantil da escola” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 2). Encontramos nesse memorial uma congruência entre a experiência vivida pelo narrador, ainda no início dos anos 1990, com a visão das crianças participantes da pesquisa de Marques (2016), que aborda esse mesmo interesse das crianças nas aulas de música quando são ministradas de modo alegre e divertido.

¹⁶ Explicação feita pelo narrador Vital, por meio do Whatsapp, após a leitura desta metanarrativa, solicitando uma correção no relato feito na análise e uma atualização do relato no sentido de esclarecer os acontecimentos.

Na sequência, Vital desiste de estudar violino quando acontece uma mudança de professores: “[...] dessa vez um professor muito ‘rígido’ e ‘ríspido’, fez com que, depois da segunda aula, eu quisesse largar não só o violino, mas o estudo da música como um todo” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 2, aspas do narrador). A mudança de professores, um aparentemente mais agradável por um que era mais exigente fez com que o gosto pela música fosse, mais uma vez, temporariamente perdido. Vejo aqui a importância de se pensar numa formação docente que busque a constituição de professores mais reflexivos no campo da música. Entendo que é nesse sentido que Bowman nos alerta que:

Infelizmente, os programas de treinamento de professores de música, em sua maioria, ignoram questões como essas. Nossa grande preocupação parece ser ensinar música (ou ensinar futuros professores a ensinar uma determinada prática musical) de maneira metódica e eficiente. [...] Tornamo-nos excepcionalmente bons em treinar professores e ensiná-los a desenvolver as habilidades musicais de seus alunos, mas raramente perguntamos se os resultados de tais esforços instrucionais são realmente educacionais ou em que sentido atuam¹⁷ (BOWMAN, 2018, p. 168, tradução minha).

Importante considerar o sentido educacional do ensino de música proposto pelo autor, fundamentado em uma visão mais ampla, que vai além do ensino técnico da música, que busca ver a música não apenas como uma disciplina escolar, mas antes como uma arte que contribui com a formação de um ser humano mais sensível e reflexivo e, por isso, mais compreensivo de si mesmo e do outro, que possa ter em si um sentimento de humanidade para com todos aqueles que, pensando com Biesta (2013), não são como ele mas querem (e precisam) tornar-se presença no mundo.

Mesmo com a mudança de professor de violino que gerou uma mudança no seu ânimo para a aprendizagem musical, Vital continuou seus estudos graças à coordenadora da escola e à sua mãe, que o aconselharam “a esperar um pouco, continuar estudando as matérias teóricas e ir experimentando outros instrumentos”. Assim Vital o fez e se identificou com outro instrumento, a flauta transversal que, longe de ser algo parecido com guitarra, o permitiu continuar na escola. Além disso, novas professoras trouxeram de volta a ele o ânimo e o interesse pela aprendizagem musical, propiciou ao narrador voltar:

¹⁷ No original: Unfortunately, music teacher training programs mostly ignore issues like these. Our overwhelming concern seems to be to teach music (or to teach prospective teachers how to teach a given musical practice) methodically and efficiently. [...] We have become exceptionally good at training teachers and teaching them to develop their students’ musical skills, but we seldom ask if the outcomes of such instructional efforts are truly educational, or in what sense.

[...] a me interessar mais em praticamente todas as disciplinas da escola de música, passando cada vez mais tempo na escola, de acordo com o aumento da minha grade horária e atividades extra curriculares que eram oferecidas. E a escola de música passou a ter um papel importante na minha rotina, passando, para mim de um ambiente “formal” e distante, para um ambiente acolhedor e de interesse (M.Mus. VITAL, 2021, p. 2).

Essa identificação com as professoras e com a flauta transversal construiu em Vital uma nova imagem da EMB, inclusive fazendo com que sua visão de “formalidade” da escola desse lugar à imagem de um “ambiente acolhedor”, despertando-lhe novamente o interesse em tudo que dizia respeito ao movimento da escola: as disciplinas, as atividades extra curriculares, “a prática do instrumento e participação em bandas, orquestras e grupos de câmara”, impactando de forma prazenteira na sua aprendizagem.

Importante aqui notar que os conselhos da coordenadora e de sua mãe o levaram a encontrar as professoras com as quais se identificou. O narrador não apresentou no memorial a forma como suas professoras despertaram seu interesse a ponto de uma identificação, mas podemos imaginar que seria como algo familiar, talvez uma ligação com aquela experiência do ouvir música em casa com a família na primeira infância. Numa perspectiva da “compreensão cênica”, proposta por Marinas (2007), Frison e Abrahão (2019) e Abreu (2019), estamos aqui lidando com uma cena esquecida ou não revelada que pode nos fazer pensar em algumas conexões que possibilitem uma compreensão de sua trajetória formativa.

Assim, Vital concluiu o curso de música na EMB no mesmo ano em que concluiu o Ensino Médio, o que facilitou sua decisão em cursar bacharelado em flauta transversal na UnB. Houve aqui um novo momento charneira quando uma nova mudança de ambiente pedagógico-musical gerou uma mudança de ânimos e interesses. A EMB, que na conclusão do curso já era um ambiente acolhedor, foi substituída pela UnB que, para o narrador, era um ambiente “‘frio’, extremamente teórico, onde vários professores pareciam não estar interessados nos estudantes, ou em dar aulas” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 3, aspas do narrador). Mesmo mantendo-se em sua trajetória formativa com a música, a mudança de ambientes e as novas relações na alteridade, em especial com os professores, tiveram uma influência significativa na percepção dos modos de se formar com a música, ora um prazer, ora um desafio.

Movido por um sentimento de profunda tristeza e por uma condição financeira, à época pouco satisfatória, Vital buscou na faculdade de música um caminho para trilhar: a educação musical, que na sua avaliação “não só possibilitou começar a ter condições

econômicas melhores, mas também passou a ser meu foco de interesse”. O desafio da prática docente começou a despertar o interesse na sua formação como professor de música:

Nessa época comecei a trabalhar como professor de música e de flauta transversal em várias escolas particulares e no domicílio de alunos particulares. E o desafio de transmitir e mediar os conhecimentos sobre a flauta transversal, e mais ainda, de fazer com que os estudantes entendessem o que eu tentava demonstrar, e tudo que eu ia aprendendo durante esse processo começou a despertar grande interesse em mim (M.Mus. VITAL, 2021, p. 3).

Na terceira parte de seu memorial, Vital aborda sua atuação profissional e a formação continuada que vem buscando em seu trabalho docente. Com o interesse pelo ensino da música ampliando gradativamente, e conseqüentemente por se apropriar mais de conhecimentos da Pedagogia, o narrador conta que:

[...] a questão de “como fazer para um estudante entender, assimilar e colocar em prática” as técnicas que o instrumento musical exige passou a direcionar os meus estudos pessoais e pesquisas. Passei a buscar cada vez mais livros, métodos e materiais relacionados ao assunto e que me auxiliassem nas aulas (M.Mus. VITAL, 2021, p. 3, aspas do narrador).

Em um trabalho reflexivo mais longo, Vital observa que as condições do mercado de trabalho e seu “novo interesse” pelas questões mais pedagógicas da área musical o conduziram a escolher, cada vez mais, o magistério como sua profissão. Em suas próprias palavras: “[...] foram moldando as minhas escolhas e direcionamentos musicais” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 4), diferentemente de tempos anteriores em que suas práticas haviam sido determinadas “pelos planos de curso, grades curriculares e professores(as) dos cursos e escolas” (idem) onde estudou. Assim, Vital faz uma importante reflexão sobre a liberdade de escolher como ele desejava se expressar musicalmente, que em seus primeiros anos de formação musical escolar não lhe foi permitido escolher. Em seu memorial, ele percebe que:

[...] essa “liberdade” e processo de decisão e direcionamento profissional, sem a mediação, ou interferência de um professor(a), não só fez com que eu tivesse “as rédeas” da minha formação, mas também ajudou a me reconectar com o que eu hoje entendo como a minha memória afetiva com a música. Me reconectar com a simples ideia de escutar, ter prazer e me divertir com a música, sem a “obrigação” de mostrar resultados ou cumprir as exigências impostas (M.Mus. VITAL, 2021, p. 4).

Pensando com Bowman (2018) sobre o que seria musicalmente educacional, podemos compreender que talvez haja um ruído na comunicação entre a instituição educativa

e a sociedade, que se reflete na relação entre professor e aluno. Se fizermos um estudo sobre cada interesse de modo isolado, ouvindo independentemente cada lado, o interesse do aluno terá a sua importância, assim como a ação do professor, a validade dos conteúdos e das práticas pedagógicas e musicais, e assim também a organização técnico-administrativa da instituição de ensino. Porém, ao colocarmos essas peças isoladas em intriga, para usar os termos próprios da pesquisa (auto)biográfica, enredando seus propósitos e seus desafios numa mesma experiência de vida, é preciso pensar, creio eu, com Biesta (2013, p. 74), para quem os inícios de cada ser humano precisam ser adotados pelos outros por meio da compreensão que vivemos num mundo com outros que não são como nós. E assim, possibilitamos que cada um possa se tornar presença no mundo.

Constitui-se numa relação entre, de um lado do circuito, a palavra dada de quem a si se faz como um outro na narrativa para se tornar presença no mundo, trazendo por meio de sua experiência de vida constituída no seu capital biográfico, permeando de si-mesmo o cerne de sua ação, a sua contribuição na construção do social de uma humanidade que é única. De outro lado, a escuta atenta de quem se abre ao novo, ao diferente, à singularidade, percebendo ao outro como um si-mesmo, construindo uma ponte que aproxima e une pela pluralidade que ambos os lados têm pela condição de seres humanos com uma experiência de vida e uma história para contar. A narrativa aqui se coloca como instrumento de compreensão do ser singular-plural que cada um de nós, seres humanos, somos.

Nesse sentido, o que poderia ser considerado um currículo que tivesse como foco um ensino pelo qual o aluno se sentisse livre para se expressar musicalmente, seja por um gênero popular ou erudito, e que ele aprendesse música de tal forma que isso não se configurasse numa obrigação sem fundamentação e sem significação? Como um professor de música pode realizar sua docência cumprindo objetivos curriculares, mas ao mesmo tempo possibilitasse um ambiente para a liberdade de expressão dos alunos, sem deixar de ensinar música?

Vital buscou responder, de certo modo, a essas questões na sua prática musical, buscando conhecer e conviver com outros movimentos musicais populares onde pudesse continuar sua formação como docente de música, construindo esse ambiente de alegria e divertimento onde seus alunos pudessem aprender música com esse mesmo sentido. Para o narrador, essa busca se tornou:

Algo que na prática se traduziu no meu interesse e participação em grupos de “música popular”, manifestações culturais “espontâneas” direcionadas para o

simples fato de se expressar e se divertir fazendo música. Passaram a fazer parte da minha “realidade”, blocos de carnaval, bandas de pífano, grupos de música autoral, grupos de música folclórica. E essas novas experiências e bagagens foram se somando as bagagens e experiências que a EMB e UnB me proporcionaram. Sendo que o “encontro” dessas duas bagagens, desses dois universos, foi fundamental para a minha formação e, depois, para que eu decidisse atuar como professor de música na Escola Parque, uma escola que de certa maneira busca a interação entre as áreas de artes que são ministradas nas escola (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança além de Educação Física) (M.Mus. VITAL, 2021, p. 4, aspas do narrador).

Talvez, aqui, estejamos encontrando uma possível primeira pista do que constitui o cerne da docência de Vital, que é constituído pelo “encontro dessas duas bagagens, desses dois universos”, diga-se: o formal escolar e o não formal sócio-familiar. A soma das experiências acadêmicas com as expressões musicais populares configurando, assim, uma formação musical a partir de várias experiências com diversos saberes de música. Esse enredamento musical nas experiências de Vital o preparou, de certo modo, para sua chegada à EP, uma escola diversificada em termos de estrutura e ação pedagógica onde a interdisciplinaridade é possibilitada pelas características específicas de uma escola de artes.

Dessa forma, o narrador encontra na sua experiência de vida uma forma de exercer sua docência em sintonia com um ensino de música com um sentido educacional mais amplo, proposto por Bowman (2018) que não se exime de, mas também não se restringe a ensinar somente técnicas e habilidades musicais, mas que no ato de desenvolver tais habilidades cada aluno possa mostrar, conforme Biesta (2017) a que veio ao mundo. Nesse sentido, Vital compreende que:

Todas essas experiências foram me levando também a ampliar minha visão e interesses dentro da prática como docente, saindo de uma visão mais focada no ensino técnico e prático da flauta transversal, para uma visão mais ampla da música e da necessidade de abordar assuntos não só relacionados ao ensino do instrumento musical (M.Mus. VITAL, 2021, p. 4).

Importante ressaltar que durante os encontros do curso de extensão, com diversos estudos preparatórios para a escrita do memorial, os textos de Bowman e Biesta não foram estudados, de forma que trazer essa fala no seu memorial surgiu da própria reflexão do narrador no ato de construir seu memorial musicobiográfico. Isso, para mim, revela que, um processo de ensino e aprendizagem da música que veja em primeiro plano o ser humano que faz música coloca-a a serviço da formação do humano, da constituição do *Ser*, da construção

do senso de humanidade em cada um, o que considero como uma formação humana com e por meio da música.

No exercício narrativo com e por meio da música, o indivíduo pode compreender dimensões de si: a dimensão singular de uma pessoa, constituída por uma identidade, sendo primordialmente um ser humano que está vivo no mundo com sua forma própria de compreender sua vida e o mundo em que vive; e a dimensão plural que se constitui por meio das relações que uma pessoa estabelece na alteridade, sejam elas familiares, profissionais, sociais, políticas ou culturais. Ao narrar-se musicobiograficamente em quaisquer desses contextos, a música constitui-se como uma materialidade singular, cujos elementos sonoros – etéreos – são o material pelo qual é possível narrar-se, refletir-se, compreender-se e, assim, refigurar-se em uma nova versão de si mesmo – a ipseidade – sendo ainda o mesmo indivíduo, numa condição de mesmidade (RICOEUR, 1991).

Assim, Vital decidiu prestar o concurso para professor de música da SEEDF, após aguardar algum tempo, sem sucesso, a abertura de concurso para professor de flauta transversal na rede pública de ensino. Estudou Pedagogia na Universidade Católica de Brasília para complementar seu bacharelado em Música e ingressou na rede pública de ensino assumindo uma vaga de Artes/Música na Escola Parque 303/304 Norte – EP 303/304 Norte. Seu intuito, no entanto, era voltar para a EMB, onde já tinha sido aluno e professor temporário, para ocupar uma vaga definitiva de professor de flauta transversal.

Mas foi somente no contexto de uma EP que, parafraseando a música de Herbert Vianna (1983), “Vital passou a se sentir total”. O narrador nos conta que encontrou, nas experiências docentes ali realizadas, “a possibilidade de interagir e construir projetos interdisciplinares com professores(as) de outras áreas”. Para ele, essa construção pedagógica lhe possibilitou unir “dois universos” que tiveram uma importância no seu processo formativo (M.Mus. VITAL, 2021, p. 5).

O encantamento gerado por esse encontro com uma espécie de *totalidade* de si, na junção de dois universos musicais presentes na sua formação, refletida no trabalho pedagógico-musical dentro de uma EP e fortalecida por outros fatores não descritos, mas possivelmente favoráveis nesse processo, foi exatamente o laço que o trouxe de volta à EP após, finalmente, ter conseguido a sua tão sonhada vaga de professor de flauta transversal na EMB. Seria esse laço constituído desde a infância? Seria esse encantamento a conexão entre um novo conhecimento com uma experiência anterior que gera uma aprendizagem significativa? Esse processo, constituinte de sua relação com a música, contribuiu para, nas

palavras do próprio Vital: “[...] eu me reconectar com o que eu hoje entendo como a minha memória afetiva com a música. Me reconectar com a simples ideia de escutar, ter prazer e me divertir com a música [...]” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 5).

Em seu relato, o narrador não demonstra arrependimento de sua liberdade de escolha, mas reconhece que em todos os lugares existem desafios para serem vencidos. O professor reflexivo, aqui, se constitui num profissional que busca seu aprimoramento através do estudo, da pesquisa e da formação continuada. Sobre sua experiência no momento presente na EP, Vital considera que:

[...] tem sido, ao mesmo tempo, um grande desafio e um grande prazer. Desafios que tem exigido novas demandas de estudo e formação, fazendo com que, sempre que há oportunidade, tempo e disposição (algo raro com a carga de trabalho dentro da SEEDF e trabalhos musicais) eu procure cursos de formação continuada (M.Mus. VITAL, 2021, p. 5).

Aqui encontramos um grande desafio para os professores da SEEDF, entre vários outros na sua trajetória na educação: conciliar as demandas do seu trabalho profissional com as necessidades de aperfeiçoamento da docência. Nesse sentido, o narrador acredita que a aventura de se trabalhar numa Escola Parque pressupõe uma constante readaptação nas diversas mudanças de estrutura administrativa e pedagógica promovidas pelo governo, conforme as condições e contextos que se apresentam. Isso tem se caracterizado como “um processo de “reinvenção pessoal” e exigindo uma constante pesquisa sobre “novas” abordagens, metodologias e planejamentos” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 5). Vital cita, como exemplo, as diversas mudanças de estrutura e funcionamento do ensino nas EP impostas pela SEEDF que, segundo o narrador:

[...] nesses últimos [cinco] anos houveram [três] grandes mudanças na organização, estrutura e necessidades educacionais, exigindo uma grande adaptação nos planejamentos, metodologias e abordagens. E neste exato momento indo em direção a uma nova mudança, algo que estão classificando como “ensino híbrido”. Uma mistura do regime presencial, com o on-line, dentro de um cenário incerto e quase caótico que o Brasil está passando nesta pandemia (M.Mus. VITAL, 2021, p. 5).

Esse primeiro memorial de Vital chega à sua conclusão abordando exatamente o momento atual, relatando brevemente as condições de trabalho nesse contexto de pandemia de Covid-19. Um cenário o qual o narrador (M.Mus. VITAL, 2021, p. 6) considera “incerto e quase caótico” que nosso país tem atravessado, e que fez com que surgisse, mais uma vez, “a necessidade do professor(a) se reinventar, mas desta vez buscando colocar a segurança, a

saúde e o direito à vida em primeiro plano”. Nesse contexto do memorial musicobiográfico, Vital não previu o que poderia ser ou produzir para o futuro em termos de docência de música, mas considera como um momento de mudanças, na esperança de que o direcionamento das ações políticas, econômicas e sociais seja feita com consciência, priorizando as principais necessidades humanas e sociais, tais como saúde, segurança e direitos preservados.

Na busca do cerne da docência de professores de música de EP, considero aqui nessa breve viagem que Vital faz em sua história de vida formativa com a música, a constituição de um modo singular de ser docente, que se constrói desde a prática de ouvir música em casa com a família, passa pela sua movimentada relação com o ensino escolar de música nas escolas por onde passou, chegando à sua formação acadêmica como docente. Compreendo a configuração desse memorial musicobiográfico como a construção de um olhar mais instrumentalizado para o si-mesmo por conta das reflexões em muitos momentos da narrativa, feitas a partir de uma visão mais elaborada sobre a configuração de uma narrativa cujo estudo foi possibilitado pelos encontros da pesquisa-formação.

Em seu trabalho de musicobiografização, Vital não se utilizou da própria música para a construção da narrativa, o que é uma possibilidade – e uma proposição também – mas só o ato de narrar, buscando refletir sobre o narrado, já o fez perceber que foi na EP que ele pode desenvolver um trabalho de “reinvenção pessoal” e que tem exigido dele “uma constante pesquisa sobre “novas” abordagens, metodologias e planejamentos” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 5) para dar conta de continuar ensinando música num contexto onde o futuro ainda é uma grande incógnita. Segundo o narrador “[...] com todas as incertezas e nenhuma ideia de como e onde vamos parar, não sei nem o que escrever sobre” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 6).

Na sua própria visão, Vital enxerga sua prática de ensino de música a partir dessa junção dos seus dois universos e pela qual ele se apropria de toda essa experiência de vida com a música, construindo no cerne de sua docência essa união entre o formal e o não formal, o erudito e o popular, os momentos charneira de acolhimento e de rigorosidade de professores diversos que, de certo modo, contribuíram para que Vital desenvolvesse um olhar mais humano para com seus alunos na sua profissão docente, mas também para com colegas e todas as pessoas, nesse momento atual do país e do mundo, “[...] buscando colocar a segurança, a saúde e o direito à vida em primeiro plano” (M.Mus. VITAL, 2021, p. 6). Compreendo que o memorial musicobiográfico de Vital tanto contribuiu para ampliar a compreensão de si mesmo na docência, cujo cerne está fundamentado naquilo que ficou

registrado em si de suas experiências de vida, quanto para fortalecer em si uma visão mais humana da educação musical.

4.2. Reflexões sobre o memorial musicobiográfico de Alice

O memorial musicobiográfico de Alice traz os acontecimentos de seu percurso formativo de modo objetivo e pontual e, portanto, há poucos momentos de reflexão pessoal de suas experiências vividas com a música, fazendo-me mergulhar mais profundamente no âmago dessa narrativa para poder compreender de que maneira a escrita de si no memorial contribui com a sua formação.

Busquei ver em seu relato os elementos que (re)ligam os momentos de sua história de vida, (re)construindo a tessitura de sua narrativa de modo a encontrar o que pulsa latente através das palavras, mas que não está dado no espelho do texto, e o que pode ser revelado e ressignificado por meio de uma reflexividade narrativa interessada em compreender a singularidade de sua experiência formativa.

Nas entrelinhas de seu memorial, as cenas esquecidas ou não reveladas podem, nesse esforço reflexivo, apontar indícios de como o exercício da escrita de seu memorial musicobiográfico produz sentidos e compreensões sobre a formação da docência como contribui com a formação tanto da narradora quanto a do pesquisador narrativo no âmbito da Educação Musical.

Nesse sentido de uma aventura (auto)biográfica com e por meio da música, Alice desenvolveu seu memorial conforme a proposição feita no curso de extensão onde se constituiu a base da pesquisa-formação com memoriais musicobiográficos. Iniciando pelas experiências com e por meio da música na infância e na adolescência, a narradora traz como primeiras memórias o cantar de sua mãe ao niná-la para dormir. Ao ouvir Terezinha de Jesus, ela tinha vontade de chorar. No aconchego de sua mãe, ela se lembra “da sensação de colo quente e olhos molhados, as lágrimas descendo a gotas” (M.Mus. ALICE, 2021, p. 1).

A música, entremeada nas ações, sensações e emoções que denotam o acolhimento materno num momento de dor ou insegurança, compõe a trilha sonora de uma experiência que marcou profundamente a história de vida de Alice. Percebo no tom poético dessas poucas palavras a emoção intensa de um momento que, na busca de sua formação com a música, é rememorada muitos anos depois de modo tão singelo, demonstrando a força emotiva que uma melodia pode ter para uma criança na sua formação como um ser humano.

Ao iniciar a configuração narrativa sobre sua experiência de vida com e por meio da música, é a primeira das primeiras memórias a ser lembrada. A intensidade da ação e do acontecimento, o contato da mãe que acolhe e nina a filha com uma música que a faz chorar, também grava em seu cerne a essência do que a música, e em especial o canto, vai construir na sua vida: “Eu gostava da voz da minha mãe. E ela gostava de cantar” (*idem*).

O reforço do momento de aconchego e apoio à condição sensível da menina vem da voz da mãe, que ao cantar encantava e acalentava seu coração. Mas vejo ainda uma ligadura desse momento com a sequência de sua narrativa, quando Alice narra que:

A minha avó materna morava conosco desde os meus três anos, quando o meu pai faleceu num acidente de carro. Ela tocava violão e tinha livros de música. Eu os herdei, violão e livros (M.Mus. ALICE, 2021, p. 1).

A referência sobre a perda do pai num acidente de carro em idade tão tenra enuncia um sentido de ausência em Alice. Imagino o entremear do sentimento de perda do pai, ainda não tão definível para uma criança pequena, na canção que a fazia chorar no colo da mãe ao ouvi-la cantar, compondo um quadro de sentimentos paradoxais na experiência com a música. Diz a letra da canção: “*Terezinha de Jesus, de uma queda foi ao chão, acudiram três cavalheiros, todos três de chapéu na mão. O primeiro foi seu pai [...]*”. Podemos aqui estar diante de uma cena não revelada na narrativa, talvez esquecida, mas possivelmente gravada em que a música que a fazia chorar tinha fundamento no desaparecimento de seu pai. Assim, o paradoxo a que me refiro se constitui na relação da perda que a música poderia evocar num contraponto com a melodia cantada pela bela voz de sua mãe que a ninava para dormir.

Quiçá essa relação entre ausência e aconchego, de perda e de beleza possam estar nas idas e vindas de sua formação musical e na experiência como docente de música e também de teatro, a qual abordarei mais à frente. Por enquanto, compreendo que a ausência, de certo modo, não foi esquecida, mas pelo menos amansada pela presença da avó materna que trouxe a música de forma renovada em sua vida. É compreensível que num momento de perda, os entes familiares mais próximos busquem formas de suplantar a dor e mostrar caminhos de superá-la e seguir em frente. No caso de Alice, essa busca parece ter dado início uma relação mais próxima com a música ao ouvir a avó tocando violão e de, posteriormente, ter herdado seu instrumento e seus livros de música.

O caminho para a música, portanto, abriu-se para Alice e, na sua primeira apresentação pública, cantando na paróquia onde seus pais casaram e ela foi batizada, outro

momento musical indica o que poderia ser uma previsão de sua luta por um lugar na docência de música. Conforme sua narrativa:

Era ocasião da coroação de Nossa Senhora e eu cantava dois trechos em momentos diferentes. Eu tinha faltado a alguns ensaios e não sabia a hora exata de colocar as flores aos pés da imagem de Nossa Senhora enquanto cantava... Então cantava um verso e colocava as flores, a instrutora ao meu lado as empurrava de volta e assim sucessivamente, até que no verso final ela finalmente me deixou colocar as flores (M.Mus. ALICE, 2021, p. 1, reticências da narradora).

A apresentação marcou em sua memória a canção cujos versos ela reproduz em sua escrita: "Venho estas flores/ te oferecer/ a sua benção/ me faz viver/ tu és o riso/ em minha vida/ ó mãe querida/ ó mãe querida". O hino em louvor a Nossa Senhora, entoado pela menina de 8 a 9 anos de idade traz em sua letra uma nova ligadura com o colo de sua mãe: "tu és o riso em minha vida, ó mãe querida". A configuração narrativa de Alice traz a possibilidade de uma constituição de seu cerne fundamentado no trabalho com crianças, por meio do aconchego musical, em virtude de tantas referências musicais ligadas à mãe e à família. A experiência é o que nos acontece e o que nos toca profundamente, ou seja, aquilo que fica guardado de modo indelével no cerne musicobiográfico da narradora.

Em um dos encontros da pesquisa-formação, Alice cantou esses versos durante a leitura do primeiro esboço de sua narrativa. Nessa ação a narradora trouxe um acontecimento de sua experiência de vida com a música por meio da música, momento em que melodia e letra contribuíram como expressão de uma lembrança marcante de sua vida com a música, compondo "[...] um modo narrativo "mostrativo" em que a música se destaca como discurso, como linguagem, como instrumento semiótico e como dispositivo no ato formativo" (ABREU, 2021, p. 11, aspas da autora). Desse modo, configura-se a ideia da automedialidade (PASSEGGI, 2011) com a música, sendo ela o meio semiótico que, por suas características específicas, constrói sentidos diferenciados de outras formas de expressão. Assim, a pessoa pode compreender a si mesma pela perspectiva de uma outra dimensão na narrativa, uma dimensão essencialmente musicobiográfica.

Mais do que se constituir no tema ou personagem da narrativa, a música atua como um meio de construção do discurso narrativo, possibilitando ao narrador a expressão de sua subjetividade por meio do instrumento semiótico no qual é materializada. Assim, a música assume uma condição para além de uma "materialidade passiva", pois condiciona o

ato de narrar ao seu modo artístico próprio, ampliando a noção da dimensão do processo de musicobiografização na compreensão do *si-mesmo*.

No ato de grafar a letra da música no memorial, assim como ao cantá-la durante sua leitura no encontro da pesquisa-formação, a narradora fez da canção um meio para narrar um determinado momento de sua história de vida, que considero uma expressão de sua subjetividade. Dessa forma, entendo a automedialidade como o ato de se *automediar*, tanto no sentido da mediação biográfica entre o sujeito empírico e o sujeito epistêmico na construção da narrativa, quanto no sentido de se *automoldar*, configurando o *si-mesmo* a partir dos elementos próprios do *médium*, do meio semiótico de expressão. Tanto a letra escrita no memorial, quanto a melodia cantada possibilitam a quem narra e a quem lê/ouve refletir sobre o *si-mesmo* musicalmente e compreender que essa expressão musical pode estar inscrita no cerne de uma docência de música, que compreendo também como um cerne musicobiográfico por ser o construto do *Ser* de uma pessoa que se forma ao longo de sua trajetória de vida com e por meio da música, podendo ainda ser essa construção musicobiográfica uma dimensão de sua subjetividade.

Na continuidade da narrativa, Alice ainda relembra dos tios da família do seu pai que, em sua infância, tocavam violão e cantavam nos encontros familiares. Também lembra que gostava de imitar as cantoras que se apresentavam nos programas de música da televisão e, em especial, a narradora faz uso da expressão “Com força também lembro da casa do tio Célio [...]”, irmão de sua mãe, quando assistia pela televisão aos programas da cantora Inezita Barroso, a quem ela muito admirava, na casa do tio nos domingos pele manhã, e também “a coleção de vinis do Roberto Carlos”. Ao trazer outros elementos que constituem sua memória musical, a autora reforça e amplia a cena desse relato, considerando que foi “uma fase forte para mim, os sons, os cheiros, sabores, a saída com os tios e primos para o Vale do Amanhecer, a fumaça dos defumadores, as vozes em coro e em cortejo pelo espaço do templo”. Nesse ponto, ela traz versos de um hino religioso, provavelmente entoado pelos religiosos do Vale do Amanhecer: "Mãos curadoras/ Mãos divinas/ Salve Deus, salve Deus, que te ilumina" (M.Mus. Alice, 2021, p. 2).

Aqui a memória musical vem permeada de imagens e sensações, num entrelaçamento com uma memória visual, olfativa e do paladar. Para Lehrer (2009), Proust já havia previsto em sua obra *Em Busca do Tempo Perdido* que as experiências vividas com cheiros e sabores são gravadas de forma indelével na memória, possibilitando uma

rememoração imediata de todo o contexto vivido, incluindo-se a música, no mero contato com tais sensações conhecidas pelo indivíduo. Conforme o autor:

A neurociência sabe agora que Proust estava certo. Rachel Herz, uma psicóloga em Brown, demonstrou – num ensaio científico inteligentemente intitulado *Testing the Proustian Hypothesis* – que os nossos sentidos do olfato e do paladar são singularmente sentimentais. Isto passa-se porque o olfato e o paladar são os únicos sentidos que se ligam diretamente ao hipocampo, o centro da memória de longo prazo do cérebro. A sua marca é indelével. Todos os nossos outros sentidos (visão, tacto e audição) passam primeiro pelo tálamo, a origem da linguagem e a porta da consciência. Em resultado disto, estes sentidos são muito menos eficientes quando se trata de convocar o nosso passado (LEHRER, 2009, p. 102).

A partir desse mesmo estudo, Passeggi (2021, p. 12) compreende que, além dessa possibilidade de uma rememoração no contexto vivido a partir do olfato e do paladar, a autora destaca o entendimento de Lehrer sobre mais dois aspectos: a) a memória não é estática, como se fosse uma estante de livros organizados e acessíveis a qualquer momento ou de qualquer modo, no sentido de ser precisa o bastante para reproduzir passado exatamente do modo como se deram os acontecimentos; a memória flutua “entre a impressão do vivido e o sentido que queremos, podemos, desejamos ou sabemos atribuir”; b) o ato de recordar proporciona uma ação transformadora do indivíduo em si mesmo. A partir disso, a autora considera que “[...] a memória, a experiência vivida e a consciência de si estão intrinsecamente vinculadas à reflexividade narrativa, ou que é ela que opera essa vinculação no ato de narrar ou de escutar, ler suas próprias experiências ou as de outrem”.

Não obstante, há também estudos sobre o poder de rememoração que a própria música proporciona, notadamente nas pesquisas com pessoas que sofrem da Doença de Alzheimer – DA. Destaco um trabalho de revisão bibliográfica em musicoterapia com pessoas portadoras da DA, no qual as autoras fazem referência a um dos estudos sobre música e memória, apontando que “[...] o ato de cantar foi particularmente eficaz na evocação de memórias remotas pessoais, através da recordação de nomes de amigos e conhecidos da infância [...]” (MARTINS; QUADROS, 2021, p. 12). Na análise das diversas proposições dos vários estudos recentes já realizados nessa área, as autoras compreendem que:

[...] apesar de algumas pesquisas ainda não terem rigor experimental científico considerado satisfatório por alguns estudiosos, como Baird e Samson (2015), é inegável a presença da potência da música como agente terapêutico na DA. A capacidade única da música de extrair tanto emoções como memórias, significa que pode ter considerável fornecimento de ligação com a vida e pessoas passadas, além de também promover sentimentos de

interconexão com cuidadores, familiares e outras pessoas próximas (MARTINS; QUADROS, 2021, p. 15).

Nesse sentido, a potencialidade de rememoração e de reflexividade dos elementos musicais para evocar o passado, assim como de outros elementos relativos aos demais sentidos humanos potencialmente capazes de rememorar músicas ou sentimentos conexos às experiências musicais, me permitem visualizar no relato de Alice um contexto cênico-musical dos acontecimentos vividos por ela. Tais experiências, registradas de modo sensível em sua memória, possivelmente construíram em si uma relação específica da música, entremeada a elementos de outras áreas artísticas, em especial o teatro, o qual a narradora abordará mais à frente. Vejo que os elementos desse contexto cênico-musical sobressaem na narrativa para além da escrita, apontando a reflexividade como uma ação fundamental que amplia as percepções sobre si a partir dessa escrita, constituindo o memorial como um campo propício de revelações e compreensões que podem ser construídas para além do que esse instrumento semiótico, aparentemente, pode apresentar.

Na sequência de seu memorial musicobiográfico, portanto, Alice relata aprender a tocar violão, aos treze anos, com um colega que lhe oferece aulas particulares e, nessa ocasião, a narradora continua tocando, mas somente em casa. Com a avó adoecida e acamada se dá a retribuição da atenção recebida na infância: a narradora toca *A Noite do Meu Bem*, de Dolores Duran, para acalantar sua avó que, por sua vez, com alguma dificuldade, acompanhava a neta cantando essa que era sua música preferida. Aqui encontramos um processo de heterobiografização dentro do trabalho musicobiográfico, em que a história de vida da avó se encontra com a história de vida de Alice por meio de uma música, no sentido em que esse processo é “[...] feito de “imbricação viva” de todas as histórias vividas umas nas outras. Dito de forma poética, é quando uma história tira a outra para dançar [...]” (ABREU, 2018, p. 69, aspas da autora). Assim, a música se torna o elo entre o vivido e o momento presente da narradora, assim como também faz parte de sua construção biográfica e também da autobiografia da avó, constituindo ainda uma interação narrativa entre as autobiografias de uma com a outra.

A narradora descreve sua primeira apresentação na escola aos catorze anos, viabilizada por uma pessoa da turma de Inglês que avisou ao professor que ela tocava violão. Envoltas em total timidez, Alice cantou e tocou ao violão *Blowing in the Wind*, de Bob Dylan, para um auditório lotado, sendo acompanhada pelo coro dos alunos na plateia. Ainda nesse período, ela participou de um coral aberto à comunidade, experiência que a fez ampliar seu

repertório e que, segundo suas palavras, “me abriu o entendimento de que eu podia cantar solo” (M.Mus. Alice, 2021, p. 2), participando de vários outros corais posteriormente.

Esse ato de se apresentar ao público aponta nesta reflexão dois aspectos importantes em relação ao trabalho pedagógico de música na escola. O primeiro trata das oportunidades que o próprio indivíduo dá a si, ou por intermédio de outros, de expressar o que sente e o que pensa por meio da música, mesmo com limitações de ordem emocional. O segundo aspecto diz respeito à importância que as apresentações escolares, bem como a convivência com grupos musicais como o coral, nesse período da infância e da adolescência, proporcionam ao desenvolvimento do ser humano nas relações que estabelece com a própria música, consigo mesmo e com o outro.

A heterobiografização se faz presente nesse contexto no sentido orientado por Passeggi (2020, p. 69) o qual “se refere ao que aprendemos com a experiência do outro, contada oralmente ou por escrito”. Essa escrita narrativa surge a partir das relações do sujeito com o outro, que compartilham experiências em conjunto e contribuem com a construção das experiências de vida um do outro, o que constitui o sentido de alteridade. Destaca-se o momento em que Alice descobre que tinha voz para cantar solo, se configurando em uma descoberta de si mesma, revelar-se por meio da experiência musical na alteridade. As múltiplas vozes se fazem presentes na heterobiografização da narradora a partir das relações musicais/sociais estabelecidas na alteridade, o que possibilita que a pessoa, conforme Biesta (2013) possa tornar-se presença num mundo onde há outros que não são como nós.

Essas relações com o outro são fundamentais para que possamos ter referências sobre quem somos e como agimos no mundo. Para isso, é necessária uma busca intencional de si mesmo, ainda que, no momento em que essa busca acontece, a pessoa não esteja tão consciente de sua condição ou do objetivo que almeja. Mas a busca continua sendo necessária e assim, para quem deseja, o caminho se abre em dois sentidos: na prática do dia a dia, que se abre para o mundo dos outros que não são como nós no qual o *eu* também é *um outro*, e no movimento de busca interior, em que o *eu* olha para o *si-mesmo* narrativo como se um outro fosse para compreender a si mesmo.

Assim, aos quinze anos Alice começou a fazer teatro com o objetivo de se expor mais e sair da condição de, conforme suas palavras, “uma ostra fechada e tímida”, e deu continuidade a esta busca, pois se “sentia atraída por esse mundo que, justamente, me exigia estudo, leitura e o enfrentamento de me colocar de forma mais segura diante de outras pessoas” (M.Mus. Alice, 2021, p. 2). O trabalho de se encorajar a se expor artisticamente se

fez presente em grande parte da trajetória formativa de Alice. A autora considera a importância da música nesse movimento de se abrir para o mundo e para a vida pelas oportunidades que lhe foram dadas no devir de sua experiência em se expor artisticamente:

O violão foi também um importante fator de socialização para mim, já que, uma vez mais encorajada a tocar na frente de outras pessoas, eu passei a ser convidada com mais frequência para a convivência social e fiz novos amigos (M.Mus. ALICE, 2021, p. 3).

Percebo que Alice produz um entrelaçamento artístico e social da música com o teatro, num trabalho de se colocar no mundo com sua forma singular de ser. A música em casa e na escola por meio do canto e do violão, presentes que lhe deram régua e compasso para os enfrentamentos da vida, os corais comunitários que proporcionaram o autoconhecimento musical e de sua voz como instrumento medial, e também a busca intencional de se fortalecer diante do mundo por meio do teatro demonstram ser pilares de sustentação do seu modo de ser no mundo.

O canto no teatro quase sempre me acompanhou, a minha voz cantada tinha mais impacto do que a falada. Eu me profissionalizei no teatro, (antes de estudar teatro de bonecos pensei em verticalizar os estudos em voz), depois no teatro de bonecos e o canto era apenas um recurso a mais, assim como o violão. Assim, o canto sempre me acompanhou e o teatro me ajudou a expô-lo (M.Mus. Alice, 2021, p. 3).

Reflico, nesse âmbito, se o trabalho com a voz, seja no canto acompanhado ao violão, seja no teatro de bonecos no qual a atriz empresta sua voz para a expressão do personagem, se configura como um elemento basilar e constitutivo do cerne de sua docência, como força motriz que dá todo o movimento à sua vida profissional como professora de música e teatro. Creio que afirmar categoricamente que sim com tão poucas impressões até o momento seja um tanto ainda incipiente. Entretanto, a perspectiva de que a sua relação com a voz constitui o cerne de sua docência, consubstanciada pela necessidade de expressar-se através do canto e da interpretação, pode ser observada a partir de suas próprias palavras acima citadas: “o canto sempre me acompanhou e o teatro me ajudou a expô-lo” (M.Mus. Alice, 2021, p. 3).

Com essa reflexão Alice conclui a primeira parte de suas memórias musicobiográficas relativas à primeira infância e à adolescência, na convivência familiar, religiosa e escolar. De agora em diante ela relata sua busca de se profissionalizar no canto. Para isso, diz a narradora: “O primeiro passo que eu dei nessa direção foi o de identificar e

decidir, internamente, que é fato que eu quero cantar”. Essa decisão é apresentada como algo de extrema importância em sua vida, um divisor de águas, uma mudança de direção sua trajetória profissional. Era mister, portanto, identificar interiormente o que ela realmente desejava fazer em sua vida profissional, haja vista que durante muitos anos vinha se dedicando ao teatro e à pedagogia do teatro, chegando ao ponto de se sentir “um pouco errante de querer assumir mais uma atividade que me exigiria muito e que, possivelmente, me retornaria pouco” (M.Mus. Alice, 2021, p. 3).

Decidida então a se profissionalizar musicalmente, participou de cursos livres de música, de percussão e de canto popular e teve também aulas particulares. Fez várias tentativas de entrar na EMB, no entanto se deparou com diversas barreiras, algumas surgidas logo no início, durante o processo seletivo; em sua derradeira tentativa, com nota suficiente para ser selecionada, foi barrada por falta de vagas. Ainda assim continuou buscando um caminho profissional na música, tocando e cantando em projetos de música autoral, latino-americana e MPB que desenvolve atualmente.

A trajetória de Alice até garantir uma vaga de professora de música numa EP foi repleta de experiências envolvendo a área pedagógica e administrativa da profissão. Desde trabalhos com crianças de uma escola de pedagogia construtivista e também com outras de uma “comunidade mais vulnerável do ponto de vista psicossocial”, até dar aulas particulares de violão e utilizar a música nas aulas de artes para alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, as experiências profissionais na área da educação com a música foram um tanto diversificadas. Além disso, continuou com o teatro de bonecos, “um teatro extremamente musical”, o qual já havia durante algum tempo feito pesquisas a respeito, trabalhando “com elementos da musicalidade, instrumentos e com alguns cantos” (M.Mus. Alice, 2021, p. 4).

O que a sensibilizou de modo mais acentuado, no entanto, foi uma experiência na gestão de uma escola com turmas de Distorção Idade-Série – DIS, onde os alunos eram pertencentes a grupos comunitários rivais, com enfrentamentos constantes e, devido a isso, a constante presença do Batalhão Escolar no dia a dia da escola. Conforme a narradora:

Foram tantos os episódios de conflito e de violência, de presença da polícia do Batalhão Escolar, de enfrentamento e ameaças, de ocorrências na vizinhança da escola envolvendo esses meninos e meninas e a falta de estrutura e de apoio por parte da regional para viabilizar minimamente o trabalho, que eu pedi exoneração do cargo aos 10 meses de exercício no mandato (M.Mus. Alice, 2021, p. 4).

O cargo ao que Alice se refere é o de vice-diretora, mostrando que os obstáculos para fazer um ensino beneficie a todos surgem de dentro, mas também de fora da escola. Tais desafios originados pela falta de estrutura e de apoio por parte das instituições mantenedoras do sistema educacional muitas vezes ultrapassam a competência do professor em resolver problemas. No contexto da educação pública, há que se considerar as interferências que o ensino de música, das artes e das demais disciplinas sofrem devido a esta condição paradoxal, na qual o aparato público, criado para apoiar e facilitar o processo educativo, por vezes desampara, dificulta e, em alguns casos, fica ainda sujeito a culpabilizar os profissionais por não darem conta de resolver todas essas questões. Faço essa reflexão para, especificamente, considerar que além dos problemas que surgem naturalmente dentro do próprio processo de ensino e aprendizagem de música, os professores ainda precisam lidar com essas circunstâncias externas ao ensino, que interferem na sua prática docente e por vezes encontram como solução para si desistir de cargos e trabalhos para os quais, quem sabe, poderiam ainda contribuir muito com o desenvolvimento da educação.

Não obstante as dificuldades enfrentadas nesse momento profissional, o certo é que essa experiência trouxe uma nova perspectiva para a narradora, o da gestão escolar. Nesse ponto me identifico com a história de vida profissional de Alice, tendo passado por situações semelhantes tais como ter atuado professor de teatro, de artes visuais, de música e também na área da gestão como supervisor pedagógico. Minha experiência vivida aponta que essa oportunidade de vivenciar trabalhos diferenciados na educação amplia o olhar do profissional para as nuances dos movimentos educativos, sociais e políticos que permeiam o âmbito escolar. A partir dessa visão amplificada, o professor pode refletir de modo mais aprofundado sobre suas possibilidades de atuação e de desenvolvimento pessoal, podendo ainda colaborar com o desenvolvimento dos demais profissionais, dos projetos educativos e nas relações entre a escola e a comunidade escolar.

Contudo, essa experiência despertou em Alice um grande desconforto, gerando um desejo de encontrar um lugar onde pudesse voltar a trabalhar com música e que não precisasse mais vivenciar as situações difíceis que enfrentou. Ao decidir sair da escola em que foi gestora, Alice aportou numa EP para uma vaga de professora de teatro, um pouco relutante, pois que ainda tinha interesse em trabalhar com teatro para alunos mais velhos. Havia nela também um desejo especial de lecionar na Escola da Natureza, objetivo antigo que foi pleiteado por ela junto à secretaria de educação, mas que, dessa vez, ainda não pode ser realizado. Segunda a narradora:

O diretor da Regional me disse com todas as letras que eu tinha que voltar à sala de aula comum, que era onde precisava de professor. Para mim, voltar a trabalhar com a faixa etária da escola onde eu fui vice-diretora, me dava tremores. Mas havia uma vaga numa Escola Parque e para essa vaga que eu fui (M.Mus. Alice, 2021, p. 5).

No entanto, sua peleja para ter novamente um lugar ao sol na escola pública ainda teve mais um empecilho: a vaga de artes cênicas na EP a qual ela havia se candidatado estava ocupada por um professor que desistiu de sair da escola quando ela lá chegou. Ele havia aguardado muito tempo até que chegasse um substituto e que ele, finalmente, pudesse ir para uma escola mais perto de sua casa. Como já era outubro e a apresentação com seus alunos estava marcada para as próximas semanas, ele não achou justo sair pouco tempo antes de concluir o trabalho com os alunos.

Essa é uma situação a qual eu já vivenciei, de quase ser obrigado a ficar na escola onde lecionava por falta de substituto. No meu caso, a escola em que eu trabalhava estava a noventa quilômetros de distância, mas a minha substituta chegou no último dia possível e eu pude ir para uma escola que ficava a duzentos metros de distância da minha casa. Mais uma vez, é preciso que se reconheça a influência dessas condições de vida e de trabalho na qualidade da prática docente de muitos professores no país. Inclusive, circunstâncias como essas, algumas até mais difíceis, possivelmente podem ser motivos, às vezes até bastante justificáveis, para alguma falta de motivação dos professores em se especializarem, em virtude do tempo que gastam com situações administrativas, familiares e sociais que extrapolam condições mínimas para que possam se dedicar aos estudos em nível de pós-graduação.

Assim, para sua sorte, outra vaga na mesma escola seria liberada. A narradora relata que: “A diretora me perguntou: - Você acha que tem condições de trabalhar com música nessa escola? (Passou um filme na minha cabeça...) E respondi: - Eu acho que sim”. Alice ainda ficou “no limbo da espera”, aguardando mais três dias para que pudesse receber uma resposta positiva, o que a levou aos prantos novamente. Segundo ela, “A espera se diluiu em lágrimas” (M.Mus. Alice, 2021, p. 5, parênteses da narradora).

Alice, portanto, retorna para o ensino de música, trabalhando juntamente a um grupo de professoras de música que preparavam um coral para uma apresentação de Natal. Nessa oportunidade, a narradora pode utilizar sua experiência de participação em grupos corais para contribuir com a construção do musical. Após uma longa jornada, Alice volta a cantar, agora com alunos de música numa EP, perfazendo atualmente mais de sete anos de

trabalho com o canto, trabalhando em equipe, preparando apresentações musicais com a participação de uma grande quantidade de alunos, trabalhando na equipe de música com a qual possui uma boa afinidade.

O memorial de Alice conclui descrevendo o momento atual da narrativa em que as mudanças sociais motivadas pela pandemia de Covid-19 trouxeram novas formas de relacionamento, de trabalho, de convivência com outros e consigo mesmo, um contexto que trouxe oportunidades de reflexão e de novas compreensões e de possíveis transformações de condutas pessoais e sociais. Havia inicialmente a expectativa que essa situação fosse breve, mas à época da pesquisa já se caracterizava como um longo período que veio deixando suas marcas por onde passou de modo interveniente, em todos os sentidos, em especial nesse estudo, nos modos como a narradora vem atuando na escola. Conforme a narrativa de Alice:

De 2020 para cá, estamos em trabalho remoto. A organização, o formato, muitas abordagens tiveram que ser redimensionadas. O que tínhamos, colocado como certo e rotineiro, se transformou em algo que teria que ser aprendido, reescrito, reformatado, readequado para o novo suporte de base que temos hoje para trabalhar: a tela de um computador. Não existe transposição linear. É um aprendizado constante (M.Mus. Alice, 2021, p. 6).

O exercício de refletir sobre a formação da docência de música num memorial como o de Alice requer atenção e uma percepção do contexto. Compreendo que é necessário entender que um trabalho com memoriais musicobiográficos para professores de música da educação básica, em especial os que trabalham no contexto das escolas públicas, possibilita o entendimento de como ocorre a formação da docência e, conforme o propósito dessa pesquisa, o que constitui o cerne de sua docência. Essa reflexão será aprofundada no capítulo final.

Professores e professoras que precisam estar constantemente enfrentando situações que extrapolam suas melhores condições de trabalho, desafios na profissão em diversas dimensões – política, social, econômica, pedagógica, entre outras – podem se colocar de modo mais reservado em suas narrativas. Alice traz muitas portas para a reflexividade narrativa nas poucas frases de cada parágrafo de seu memorial. Diversos caminhos reflexivos podem ser trilhados em busca da compreensão do que faz a professora ser quem é na docência, porque busca objetivos que ora almeja e porque escolhe os caminhos que ora percorre.

O memorial musicobiográfico é um *zoom* na experiência da docência da narradora. Por meio do memorial, mas mais especificamente pelo exercício constante de uma reflexividade sobre a narrativa, pode-se perceber uma amplitude de experiências na sua

formação docente, sendo a música o elemento chave que permeia toda essa trajetória formativa, assim como a sua busca constante em trabalhar a sua voz para o canto e para a interpretação teatral as figuras de ligação de cada momento da sua experiência de vida com a própria música. Na proposta de se construir uma escrita que se defina como musicobiográfica, o memorial de Alice traça um caminho percorrido no seu processo formativo que inicia e conclui com a música, para além de todas as intempéries vividas como professora da educação básica.

4.3. Reflexões sobre o memorial musicobiográfico de Mônica

O ambiente musical em casa, envolto em canções, partituras e instrumentos musicais foi o berço de Mônica. Filha de músico, desde muito nova gostava de fazer música tendo como primeiras memórias o seu cantarolar acompanhando o pai ao trombone e a irmã ao violão. Em sua lembrança, diz ela que “Sempre estava às voltas com livros de partituras do meu pai e ficava encantada com todas aquelas bolinhas e símbolos, não sabia ler e escrever, mas já rabiscava nos cadernos de música” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 1). Mestre e trombonista da Banda do Corpo de Bombeiros, seu pai tornou-se seu primeiro professor quando, aos oito anos, começou o aprendizado da flauta doce e da teoria musical. Porém, havia algo que sempre a interessou de modo especial na música:

Sempre gostei de cantar e imitar a voz de artistas populares e eruditos, me divertia cantando ópera no banheiro... Cantava no coral da igreja, mesmo muito tímida às vezes era solista, fazia segunda voz, até cheguei a participar de concursos de música na escola (M.Mus. Mônica, 2021, p. 1).

Em pouco tempo Mônica ingressou na Escola de Música de Brasília – EMB, lugar onde um novo mundo se descortinava durante as tardes nas aulas de “teoria, solfejo, leituras... As bolinhas deixaram de ser só brincadeira”. Foi necessário escolher um instrumento, no entanto sua “primeira opção era evidente”: cantar. Todavia “as crianças não podiam fazer aula de canto”. Após pensar muito e ouvir sugestões de professores, optou por estudar a viola clássica e, aos poucos, ficou “encantada pelo instrumento, pouco conhecido, de som aveludado, de certa forma sentia uma proximidade com a voz” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 1, reticências da narradora).

Enquanto estudava viola e tocava em sua primeira orquestra, Mônica esperava o momento de poder aprender o *bel canto*. Determinada, participou de corais na escola até

chegar ao seu objetivo, quando passou a conciliar as aulas do instrumento¹⁸ com as aulas de canto. A narradora diz em seu relato que “As aulas de canto erudito eram fascinantes, cantar em outros idiomas, aprender árias de ópera, tudo muito encantador”. No entanto, Mônica carregava em si uma timidez que fazia com que sua voz não chegasse ao “volume esperado para o bel-canto”, o que acarretou num progressivo desestímulo por parte dos que consideravam que ela não tinha condições de continuar no canto erudito, até que ela deixou aquelas aulas para continuar a cantar somente nos corais e concentrando seu foco nas aulas de viola.

Os primeiros parágrafos do memorial musicobiográfico de Mônica revelam a dimensão da presença da música em sua vida, apresentando diferenças no processo de ensino e aprendizagem no âmbito familiar em relação ao contexto escolar. A condição natural de filha de músico, vivenciando a música no dia a dia de casa lhe proporcionou uma visão lúdica de “todas aquelas bolinhas e símbolos”, numa experiência de aprendizagem acolhedora. As práticas musicais em casa semearam no solo fértil de sua memória uma familiaridade com a música ao ponto de se constituir num caminho a ser trilhado como propósito de vida.

Nesse ambiente caseiro o prazer de cantar era o ápice de sua relação com a música. Desde as primeiras frases de seu texto esse ato já é apresentado com certa prioridade: “Minhas primeiras memórias com a música me remetem ao canto [...]”. O cantar para Mônica em sua infância a fez buscar ainda mais atividades musicais em casa, na igreja e na escola. Pensando nesse contexto social permeado pela música, arrisco-me a considerar que o canto se constituiu como um dos primeiros elementos estruturantes do cerne de sua docência de música.

Contudo, enquanto em casa e na igreja o seu cantar era incentivado e facilitado, foi justo na EMB, uma escola específica de ensino e aprendizagem de música, que ela se defrontou com seus primeiros obstáculos e frustrações naquilo que ela tinha mais interesse em fazer: cantar! De certo modo, foi preciso deixar num canto escondido dentro de si o que ela

¹⁸ Segundo a Proposta Pedagógica do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – CEP-EMB (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 24), “a aprendizagem de instrumento musical envolve habilidades de extrema complexidade e implica, portanto, período que ultrapassa a carga horária de 800h do curso técnico de música (catalogado pelo PRONATEC)”, ressaltando que “o ensino musical nas escolas regulares não corresponde de modo algum ao ensino musical do CEP-EMB, já que este enfatiza e objetiva a aprendizagem de um instrumento musical”. O documento ainda se pauta pelas considerações de Costa (2003, p. 27, apud PP DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 24), orientando que “as habilidades especializadas são adquiridas através de muitas horas de treino partindo de uma exposição cultural iniciada na infância” e que tal aprendizagem “requer a integração de habilidades desenvolvidas modularmente, dominadas de forma gradativa e hierarquicamente coordenadas. (...) Trata-se de uma atividade sensorio motora, fundamentada em gerar e combinar ações baseadas em discriminações sensoriais”.

mais gostava de fazer musicalmente e direcionar o foco para o estudo da viola clássica e da teoria musical. Ainda que tenha sido permitida sua participação no coral da EMB, a oportunidade tão sonhada de aprender o *bel canto* fora intencionalmente desestimulada, possivelmente no intuito de que ela desistisse em atendimento a um sistema de seleção de estudantes “baseado no dogma do ‘talento inato’” (PEREIRA, 2014, p. 94, aspas do autor).

Emergem desse contexto dois elementos primordiais de uma narrativa: a própria narradora como protagonista, com o objetivo de ser cantora lírica, diante de um antagonismo protagonizado por um sistema de ensino fundamentado no que Pereira (2014) define como o *habitus conservatorial*, representado aqui pelos professores que entendiam que Mônica não tinha volume de voz suficiente para seguir no canto erudito, portanto, sem o perfil considerado ideal para essa categoria de canto. Espera-se na narrativa que a protagonista encontre formas de vencer o desafio imposto pelo antagonista e lograr êxito no seu propósito. Porém, antes que se veja a continuidade de sua história, nossa narradora-protagonista faz uma reflexão sobre esse momento de sua experiência de vida, a partir de uma perspectiva de professora que já adquiriu uma longa experiência de prática docente de música, compreendendo-se como aluna por meio da convivência com seus alunos, a maioria com a mesma idade que ela quando iniciou seus estudos na EMB. A partir desse olhar ampliado por sua trajetória, a narradora entende que:

O fato de ter sido desestimulada a seguir com as aulas de canto erudito influenciou minhas escolhas de adolescente, porque antes acreditava que poderia tentar ser cantora lírica. Também percebo hoje que tudo isso reverberou no meu futuro como professora e cantora e vejo como a opinião de um professor pode ser importante para as escolhas que fazemos. Mas vejo que a experiência e as reflexões que surgem com as práticas podem transformar nossas formas de atuar (M.Mus. Mônica, 2021, p. 2).

Essa reflexão narrativa sobre a influência de um professor na experiência vivida pela narradora engendrou-lhe esse novo olhar para a sua própria docência. Ao voltar-se de forma intencional para o passado com os olhos do presente, a narradora encontra a si mesma numa outra condição de vida, construindo uma reflexão sobre suas escolhas e suas ações nas relações estabelecidas na alteridade percebendo, de certa forma, como se deu a constituição do cerne de sua docência de música.

A escrita do memorial musicobiográfico, por meio de um processo de formação continuada, é orientada de tal modo que o narrador (auto)biográfico possa configurar sua narrativa intencionalmente buscando uma compreensão de si e do vivido através do narrado.

Desse modo, a narradora desenvolve sua escrita fundamentada no conceito de *memorial de formação* que propõe essa intencionalidade do trabalho com narrativas constituindo assim:

[...] o processo e a resultante da **rememoração com reflexão sobre fatos relatados**, oralmente e/ou por escrito, mediante uma **narrativa de vida**, cuja trama (enredo) **faça sentido** para o sujeito da narração, com a **intenção**, desde que haja sempre uma intencionalidade de clarificar e **ressignificar** aspectos, dimensões e momentos da própria formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166, grifos da autora).

Assim, o trabalho reflexivo que a narradora exerce por meio de sua narrativa se fundamenta na ideia de que "a intencionalidade é condição essencial para que haja formação" (ABRAHÃO, 2011, p. 172, nota de rodapé). Portanto, o ato de narrar e de refletir sobre o que foi narrado da experiência formativa com a música possibilita uma ressignificação da própria formação, construindo uma compreensão ampliada dos acontecimentos e das relações estabelecidas com outros que tiveram influência significativa na constituição de seu modo de ser e agir no mundo, dentro de uma configuração de espaço-tempo singular que compôs todo seu contexto musicobiográfico.

Para a narradora, as práticas geram experiências e reflexões potencialmente transformadoras das formas de atuar. Se considerarmos tais práticas como sendo tanto as do exercício da docência quanto as de prática narrativa podemos ampliar a compreensão da formação e constituição da docência por meio do que não está dado na ação em si, permitindo assim a emergência dos sentidos que possam explicar ou justificar as ações e os acontecimentos. Nesse sentido, busco compreender de que modo a relação entre a experiência escolar de desestímulo para o canto lírico em contraponto à experiência familiar de apoio e incentivo no fazer musical estruturou o cerne da docência de Mônica. O desejo de ser cantora lírica fora esquecido ou substituído por outro objetivo de igual dimensão? Ou pode ter sido apenas velado, permanecendo de modo latente no âmago da professora e instrumentista, aguardando o momento de poder ser revelado?

O fato é que, na sequência de sua narrativa, Mônica deixou de lado as aulas de canto erudito para se dedicar à viola clássica, período que coincidiu com a conclusão do Ensino Médio. Aqui entendo como uma ruptura na relação da narradora com a música quando, ao escolher um curso superior, optou por fazer Direito, movida por influência familiar e de colegas, mas principalmente motivada pela decisão pessoal de não estudar música na faculdade. Não obstante, ela continuou participando das atividades orquestrais e corais na EMB mantendo sua conexão com a música, de forma que essa conexão tornou-se,

em sua narrativa, o fio de Ariadne que, mais à frente, lhe permitirá retornar ao ponto de onde começou.

Até que, certa feita, eis que a EMB abre um curso de canto popular, para o qual Mônica foi uma das primeiras candidatas, uma atitude indicativa de que o desejo de cantar ainda permanecia, somente esperando a chance de se expressar. Conforme seu relato:

Comecei a fazer as aulas de canto popular e senti novamente o encantamento pelo cantar, descobrindo novas formas de me expressar com a voz e com o microfone e revivendo aquele repertório musical que trazia na memória desde a infância (M.Mus. Mônica, 2021, p. 2).

Refletindo a partir da ideia da árvore como metáfora, é possível que se encontre aqui um elemento basilar da constituição do cerne de uma docência de música. A experiência de cantarolar em família, na mais tenra idade, semeada em práticas musicais compartilhadas de forma lúdica, mesmo após alguns impedimentos no mundo escolar, continuou viva, pulsando, latente, brotando e crescendo a cada oportunidade de realização. A semente do cantar, renovada pelas aulas de canto popular, trouxe de volta o encantamento pelo próprio cantar, mas principalmente pelo fazer musical, revelando “aquele repertório musical que trazia na memória desde a infância”.

Ao narrar esse resgate musical, a narradora revela um reencontro consigo mesma e com o seu cantar. O próprio ato de configurar narrativamente esse momento de sua trajetória de vida é intrínseco a esse reencontro com a música, direcionando para uma perspectiva mais ampla de compreensão. Considero, assim, esse reencontro com o cantar um resgate de si mesma, revelado por meio da reflexividade narrativa. Sendo assim, creio que a força de tal reencontro-resgate conduziu a narradora a retomar sua forma de pensar sobre sua profissionalização musical de modo que, após um ano de curso de Direito, na iminência de concluir o curso técnico de viola na EMB, ela resolveu “prestar vestibular para o curso de Bacharelado em Viola na UnB, já que a música fazia parte de mim e não conseguia imaginar um futuro sem música” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 2).

Aprovada, iniciou bacharelado na UnB ao mesmo tempo em que continuou o curso de Direito no Centro Universitário de Brasília – CEUB, e os estudos de canto popular na EMB, participando também de orquestras e corais. Ainda que a escolha pelo curso de bacharelado em viola fosse o “*caminho natural*”, para quem estava prestes a concluir o curso técnico e, dessa forma, já tivesse alguma experiência e habilidade para dar continuidade aos estudos em nível superior, conciliar os estudos entre as três instituições de ensino exigiu de

Mônica um grande esforço de organização e dedicação para cumprir com suas obrigações acadêmicas e musicais. No entanto, no ano seguinte, sua professora de viola no bacharelado obteve uma licença para cursar o doutorado, gerando algumas consequências importantes no seu desenvolvimento:

Isso com certeza influenciou minha dedicação ao instrumento no período porque já não sentia a obrigação da prática diária e sei que a falta de um professor também gera desânimo. Hoje percebo como professora que a orientação de um professor é fundamental para incentivar o estudante a manter o foco nos estudos (M.Mus. Mônica, 2021, p. 3).

Dois aspectos se destacam nessa fala de Mônica. O primeiro é sobre o fato de, na ausência da professora de viola, o sentimento de uma “obrigação da prática diária” ter perdido seu sentido de ser, a ponto de sentir a falta de ter sua professora acompanhando-a. Penso sobre o nível de interesse que a narradora nutria pelo estudo do instrumento viola, já que originalmente, ao iniciar ainda criança os estudos na EMB, não havia sido sua escolha primeira. Preciso ressaltar que o destaque que dou a esse aspecto tem fundamento na compreensão sobre o modo como a narradora configurou narrativamente as palavras para descrever os acontecimentos relacionados à sua conexão com o instrumento musical que estudava, consciente também de que, em uma outra possível configuração narrativa, poderia compreender o desenvolvimento do gosto por um novo instrumento, ainda que não fosse o de sua preferência, o que me conduz à próxima observação.

O segundo aspecto que salta aos olhos nessa fala diz respeito a um sentido fundamental no processo educativo que é o da presença do professor acompanhando o aluno no seu processo de aprendizagem, exposto pela narradora a partir de sua própria experiência como aluna e de suas reflexões como a professora que vê a si mesma pelo espelho da narrativa. O contato constante do professor orientando e incentivando o aluno a manter o foco e a disposição na continuidade dos estudos mostra que a função do professor não é meramente a de transmissão de conteúdos, mas a de garantir que a aprendizagem se efetive e seja potencialmente significativa para o aluno.

Em seu estudo no mestrado em música, Oliveira (2018) faz uma transposição da ideia do violonista acompanhador, na área da música profissional, para o campo da educação musical constituindo a figura do professor acompanhador. O autor considera que esse modo de se pensar a docência:

[...] pode contribuir com o campo investigativo da educação musical e das práticas educativo-musicais quando pensamos, por exemplo, em um ensino mais tradicional, na relação professor/aluno, tendo o professor como acompanhador e aluno como acompanhado. No caso aqui discutido, o professor lançaria mão da escuta (auto)biográfica para acompanhar seu aluno, compreendendo-o como pessoa em formação, colocando-se em posição de compreender essa pessoa, seu universo, suas peculiaridades, limitações e potencialidades para, a partir disso, mostrar possíveis caminhos a serem trilhados por ele com o propósito de contribuir de maneira coerente na sua trajetória de formação musical (OLIVEIRA, 2018, p. 93-94).

Ao refletir musicobiograficamente sobre sua formação musical e sua conduta docente, a narradora abre em si um espaço para a compreensão de sua condição de aluna de modo que possa, como sequência desse exercício, refigurar sua prática docente fundamentada em parâmetros mais significativos tanto para ela, na condição de professora, quanto para seus alunos. Assim também imagino a possibilidade de um trabalho de acompanhamento docente por meio da reflexão e compreensão das diversas musicobiografias de seus alunos de modo que a aprendizagem musical seja pautada pela compreensão dos sentidos que a música proporciona na formação e não apenas no rigor dos exercícios técnicos.

Durante o período de ausência da professora de viola, Mônica conclui o curso de Direito, tornando-se advogada da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, e passa a trabalhar profissionalmente na área e em serviços voluntários. Em seguida sua professora de viola retorna às atividades docentes, fazendo-a retomar “a pesada rotina de estudos do instrumento com horas de estudos técnicos, escalas, técnica de arco, repertório de orquestra...” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 3). As reticências no final da citação da narradora trazem uma noção de uma quantidade de tarefas maior do que as citadas que poderiam exigir um longo tempo de dedicação aos estudos da técnica do instrumento. Ao fazer um paralelo com as aulas de canto popular, Mônica relata uma significativa diferença no seu sentimento por cada tipo de aula de música que recebia:

Nesse período, a aula de canto era um alívio, onde sentia liberdade para escolher as músicas para cantar, me sentia relaxada e sem as cobranças que estão sempre tão presentes nos estudos de música erudita. Acredito que essas cobranças estão relacionadas ao caráter de ensino de conservatório, para formação de solistas, buscando o virtuosismo (M.Mus. Mônica, 2021, p. 3).

Considero que os formatos de ensino de música vividos e descritos pela narradora possuem suas estratégias pedagógicas próprias em virtude da função que exercem e pelos objetivos aos quais se propõem a alcançar e, dessa forma, cada uma delas possui uma

importância singular. O que está em jogo aqui, no entanto, é o propósito de cada modo de ensino no que diz respeito às perguntas *para quê* e *para quem* cada uma se faz mais apropriada. Ao pensar nesse aspecto a partir do percurso narrativo que Mônica traçou até aqui, compreendo que na busca de uma formação superior, visando seguir profissionalmente na música, a narradora optou por estudar viola clássica dando seguimento ao que, de certo modo, se constituiu num caminho anteriormente traçado por ela. O ritmo acentuado de atividades e estudos no bacharelado era contrabalançado pelas aulas de canto popular que, ainda que não fosse o canto lírico, consistia no cantar que aliviava as tensões e a fazia sentir-se livre para se expressar musicalmente.

Nesse contexto, penso que a narradora pôde experimentar um sistema de ensino de música considerado tradicional, referenciado como um caminho *natural* para a formação musical em muitas escolas especializadas em música e, principalmente, em muitos cursos de licenciatura em música nas universidades do país. Em diálogo com as análises de Pereira (2014), compreendo que a naturalização desse modelo de formação em música, que ainda pode estar sendo reproduzido e atualizado no ensino superior, constituindo o que o autor denomina de *habitus conservatorial*, turva a percepção da rigidez curricular e pedagógica pela qual tal proposta de ensino atua, impossibilitando a abertura de espaço para outras formas de ensino que sejam mais livres, mas que sejam também efetivas no que diz respeito ao aprendizado compreensivo da música, ou seja, que a aprendizagem musical não se pautasse somente pelo puro treinamento técnico do instrumento, mas por uma educação musical mais ampla, conforme avalia Bowman (2018).

Com relação ao *habitus conservatorial* na formação da docência, Pereira (2014, p. 91) reflete sobre “algumas inadequações dessas práticas na formação de professores de música para a educação básica”, preservando, todavia, o valor do ensino protagonizado pelos conservatórios de música porque, de fato, “apesar de todas as críticas que tem sofrido, apresenta inúmeras qualidades para a formação de artistas para o campo artístico musical” (p. 95), como no caso das aulas de viola no bacharelado. Pensando com o autor, o que se propõe nessa reflexão é:

[...] observar que essa formação de artistas é privilegiada mesmo quando se trata da formação de professores para a escola regular, cuja função primordial seria a de intermediar músicas e seres humanos. Músicas, no plural, como afirma Penna (2010): tanto os produtos quanto os processos (PEREIRA, 2014, p. 95).

Em seu estudo o autor identifica uma formação docente em música no ensino superior permeada por esse “habitus”, que consiste num “sistema de disposições duráveis [que] teria sido forjado” (p. 93) historicamente no curso de Licenciatura em Música, ou seja, no campo onde dialogam as áreas da educação e da música. Esse modelo de formação, reproduzido e atualizado a partir de uma metodologia de formação de músicos eruditos que data desde o período medieval e barroco, possui características “profundamente ligadas à instituição conservatorial” (idem), quais sejam:

[...] o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte; o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la); o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada; o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical; a primazia da performance (prática instrumental/vocal); o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato” (PEREIRA, 2014, p. 93-94).

São perceptíveis na narrativa de Mônica algumas dessas características do *habitus conservatorial* no qual ela esteve inserida durante sua formação escolar e acadêmica. Entre elas destaco na citação acima “o forte caráter seletivo dos estudantes”, que a impossibilitou de aprender o *bel canto* na EMB na adolescência, assim como “a primazia da performance”, que consiste no “desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental”, principalmente no período de retorno de sua professora de viola às atividades docentes, quando a narradora se viu em meio aos exaustivos exercícios e estudos para aprimoramento da técnica do instrumento. Ao narrar esse momento de sua vida pelo prisma de uma professora de música da educação básica, a narradora reflete sobre esse processo educativo voltado para a formação de músicos eruditos, mas que incidiu de certo modo sobre sua prática docente, compreendendo que:

[...] muitas vezes acabamos fazendo o mesmo com nossos estudantes na escola, exigindo horas de estudo em aulas de instrumento, e no caso das aulas para crianças, praticamente obrigando à aprendizagem de conteúdos

que não tem relação com suas vidas e seus contextos, sem ludicidade e sem considerar que o que realmente importa para a criança é a brincadeira (M.Mus. Mônica, 2021, p. 3).

É possível que Mônica já houvesse pensado a respeito desse aspecto de seu trabalho antes da escrita de seu memorial. Mas entendo que ao narrar sua experiência de vida formativa, a narradora potencializou sua reflexividade e sua compreensão, podendo olhar mais atentamente aos modos como ela vinha exercendo sua docência, se por ação automática de reprodução da forma como foi ensinada a ensinar ou por uma consciência histórica de sua formação, trazendo para sua prática docente aquilo que, de fato, contribui para a formação de seus alunos na condição em que se encontram no momento de sua ação em sala de aula. Nesse quadro reflexivo que ora faço, encontro a operacionalização de dois pressupostos fundamentais das abordagens biográficas em educação:

O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. [...] O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida (PASSEGGI, 2021, p. 2).

Um dos sentidos possíveis dados por Mônica à sua trajetória transparece no reconhecimento de que poderia estar repetindo condutas, impondo valores pelos quais ela própria talvez não se identificasse tanto. O fato não diz respeito a um juízo de valor dos métodos de ensino, como já dito, mas sobre a importância de uma consciência de sua prática em sala de aula, possibilitada por esse visitar a própria história de vida que, no caso da música, consiste na essência do trabalho de musicobiografização.

Com esse olhar instrumentalizado pela compreensão do *si-mesmo* na narrativa musicobiográfica, a professora abre um novo horizonte de compreensão para com seu aluno, entendendo-o como um indivíduo que também tem uma experiência formativa singular com a música. No mesmo momento em que faz essa reflexão, as ações da professora estão sendo incorporadas à história de vida de seus alunos, cujas consequências ela não tem condições de prever assertivamente quais e de que forma contribuirão com a formação deles.

É nesse sentido que Biesta (2017) considera a educação como uma ação difícil porque uma das condições que ela exige é uma "responsabilidade pela 'vinda ao mundo' de seres únicos, singulares [...] e pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença"

(BIESTA, 2017, p. 26). E essa é uma responsabilidade sem conhecimento, uma responsabilidade pela formação de seres que buscam tornar-se presença no mundo que é anterior à nossa própria consciência de tal condição:

[...] essa responsabilidade pelo outro não é uma responsabilidade que podemos optar por assumir ou desconsiderar, pois isso só seria possível se fôssemos um ego ou consciência *antes* de sermos inscritos nessa relação. Nesse sentido, é "*uma responsabilidade que não é justificada por nenhum compromisso anterior*" (LEVINAS, 1989, p. 92; grifos do autor; apud Biesta, 2013, p.76).

Sendo assim, percebo uma importância ampliada no trabalho com narrativas musicobiográficas na educação, objetivando a compreensão de quem é o nosso aluno a partir de sua experiência de vida com a música e o modo pelo qual ele dá sentido a essa experiência. Na condição de um ensino de música voltado para a formação do instrumentista profissional, técnico, até virtuose, quem sabe, sem essa compreensão de onde vem e como vem o aprendiz de música, as relações entre o indivíduo e sua aprendizagem musical podem ser, em algumas circunstâncias, muito difíceis, a ponto de se confundir a música com o método, considerado a música algo chato e difícil como se ela fosse a própria metodologia de ensino em si mesma.

Nesse sentido, a relação de Mônica com o estudo da viola chegou a certo nível de autocobrança que fez com que ela, próxima de concluir seu bacharelado, pensasse na impossibilidade de se tornar uma solista no instrumento devido aos dois anos “sem dedicação máxima” ao estudo e treino do instrumento, entendendo que, por isso, tenha deixado algumas lacunas na sua prática. Não obstante, é importante notar que, assim mesmo, houve um aprendizado, um estudo, uma formação registrados no cerne de sua docência. As lacunas impossibilitaram a professora de seguir profissionalmente como solista do instrumento, mas constituíram saberes que possibilitaram redirecionar sua atuação profissional: “A ideia de me tornar professora de música nunca foi minha primeira opção, mas foi surgindo naturalmente durante minha caminhada” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 3).

Ainda que uma pessoa tenha objetivos de vida claros, sedimentados desde a infância, a caminhada de cada um se faz conforme o contexto social em que se situa e as circunstâncias que se apresentam no caminho. O exercício da narrativa (auto)biográfica permite uma conexão com a própria trajetória e a reflexividade narrativa conduz à compreensão de si nesse percurso histórico. Assim, deixando de lado o canto lírico e o propósito de ser solista na viola, Mônica passou a lecionar, dando “aulas particulares de teoria e aulas em cursinhos preparatórios para o vestibular” (*idem*). Contudo, sua insegurança em

relação a sua competência técnica a fez rejeitar convites para lecionar instrumentos e canto, fazendo-a voltar à UnB para cursar Licenciatura em Educação Artística, com o objetivo de “dar aulas de música nas escolas do DF” (*ibid*).

O pensamento da narradora, à época, dirigia-se sobre a importância de uma preparação adequada do professor para lecionar nas escolas de educação básica, considerando que a “ideia de cursar uma licenciatura me dava a sensação de que estaria mais preparada para dar aulas e acredito que isso é fundamental para a formação do professor” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 4). Assim, Mônica cursou e concluiu a Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música, concluindo também o Bacharelado em Música, com habilitação em Viola. A carreira de advogada foi sendo substituída pelo trabalho de professora de viola e de canto que prosseguia paralelamente à sua atuação como violista em orquestras, pelas quais fez várias apresentações no Brasil e no exterior, inclusive participando da gravação de um CD na Alemanha.

As aulas de canto na EMB também foram deixadas para trás, conforme seu relato (M.Mus. Mônica, 2021, p. 4), “por motivos administrativos”, dando sequência a seus estudos vocais com professoras particulares que, segundo Mônica, “foram decisivos e me incentivaram a seguir cantando”. Dessa forma, a narradora passou “a ter um contato maior com o jazz e com cantoras que ouvia na infância, passei a aprender a improvisar e ter cada vez mais liberdade para cantar, sem medo, aprendendo a valorizar as características próprias da minha voz”.

Essa oportunidade de ter professores e professoras que proporcionaram experiências que a conduziram rumo a uma ampliação da visão a respeito de si mesma contribuiu para que Mônica pudesse refigurar o sentimento de insegurança, ao afirmar que sentia “cada vez mais liberdade para cantar, sem medo”, reconhecendo o valor de apreciar as características singulares de sua voz e do seu cantar. A confiança no cantar resultou também numa autoconfiança em dar aulas ao ponto de retornar à EMB, dessa vez como professora de viola. Segundo ela:

Quando comecei a dar aulas de viola na Escola de Música de Brasília, acredito que realmente venci as barreiras de timidez e o medo de fazer com que meus alunos sentissem a pressão que eu mesma cheguei a sentir com alguns professores de instrumento erudito. Minha atuação na EMB, escola de música pública, oficial, onde eu mesma tive minhas primeiras experiências positivas e negativas com a música, aconteceu graças a uma aprovação em concurso público e isso de alguma maneira me deu a segurança que eu precisava para confirmar que era capaz de ensinar música e

que poderia fazer de forma diferente, sem pressão excessiva, sem desestimular os alunos (M.Mus. Mônica, 2021, p. 4-5).

O retorno de Mônica à escola onde teve suas primeiras frustrações na aprendizagem musical, graças ao aval de um concurso público, pode ser considerado como uma grande vitória pessoal, especialmente por dois aspectos. O primeiro constituído pelo esforço realizado durante muitos anos para se tornar musicista, cantora e professora de música, incluindo aí um curso técnico de música, duas faculdades (bacharelado e licenciatura, além da faculdade de Direito), vários trabalhos como professora particular de música, participação em orquestras e corais com atividades no Brasil e no exterior. O segundo é demonstrado pela transformação de sentimentos de inadequação e insegurança por sentimentos mais ativos de autoconfiança e pertencimento, guiados por uma determinação em persistir no seu objetivo primordial, que esteve presente em sua trajetória, ainda que não totalmente perceptível em alguns momentos pela própria narradora. O resultado de todo esse trabalho culminou na construção de um modo próprio de ensinar música que busca proporcionar a seus alunos o desenvolvimento pessoal de cada um na música e não o de sua adequação a um modelo específico de aula que os distanciassem da música por falta de uma significação em suas vidas, assim como a experiência vivida pela própria narradora.

Em virtude dessa substancial formação acadêmica, aliada a uma prática profissional e docente em música, Mônica foi aprovada, por análise de currículo, e recebeu uma bolsa de estudos para um curso de pós-graduação em Musicología em Madrid, Espanha. Tal feito foi considerado por ela como “uma grande vitória profissional”. Conforme a narradora:

No curso, tive contato com colegas que também eram professores de música, espanhóis e de outros países da América, o que proporcionou uma troca de experiências inigualável. Durante o curso, pude exercitar meus aprendizados com o canto nas aulas, inclusive voltando a vivenciar técnicas do canto erudito (M.Mus. Mônica, 2021, p. 5).

No mesmo período ela ingressou num curso de doutorado, também na Espanha, para um *Master* em música e, no ano seguinte, recebeu uma nova bolsa de estudos da universidade para trabalhar, durante dois anos, no:

Centro Superior de Promoción e Investigación de la Música, com atividades de catalogação de acervo musical na fototeca do centro, promoção de eventos musicais e também como professora de teoria musical para alunos do primeiro ano do Curso de Graduação em Educação Musical oferecido

pela universidade. Foi minha primeira experiência como professora de alunos de graduação, em outro idioma, em outro país. Nesse período, também participei de diversos congressos de música e seminários. Acredito que tudo isso veio aumentando minha capacidade de adaptação a diferentes formas de atuar com a educação musical (M.Mus. Mônica, 2021, p. 5).

O seu trabalho final de Master em música foi aprovado e ela deu sequência na sua formação, com seu projeto de tese aprovado para realizar o doutorado em música. Nos anos em que esteve na Espanha, Mônica teve sua primeira oportunidade de atuar no canto popular profissionalmente em cidades tão importantes como Madrid e Barcelona, dando continuidade às suas “as atividades como musicista, tocando viola em orquestras, cantando em coros e como vocalista em um grupo de jazz”. Na área pedagógica, também continuou “dando aula de música aos jovens universitários e em escolas de musicalização infantil, o que foi consolidando minhas formas de exercer a docência em diferentes níveis” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 6).

Nesse momento de sua narrativa, Mônica percebe que toda essa formação em música nas áreas profissional e docente ainda precisava proporcionar-lhe uma estabilidade profissional. Assim, ela adia a defesa da tese de doutorado e interrompe seu curso na Espanha para prestar um concurso público para professora em Brasília-DF e, no ano seguinte, ingressar numa EP para lecionar música. Na EP ela tem seu primeiro contato com a realidade da educação básica no Brasil que, conforme a narradora:

[...] não foi uma situação simples ou fácil de lidar. Apesar de já ter dado aula para grupos de diferentes contextos, a Escola Parque foi um experiência à parte. Entrei em uma sala para substituir um professor que era muito querido pelas crianças e isso já foi um desafio. Me senti confrontada e testada pelas crianças o tempo todo, o que me fez pensar na importância e nas dificuldades da educação musical (M.Mus. Mônica, 2021, p. 6).

Novos desafios, velhos medos. Assim se configurou a experiência de Mônica na EP. Seu relato aponta que, por mais preparada que ela estivesse acadêmica e profissionalmente, a realidade da educação básica para o professor de música no Brasil acrescenta desafios que vão para além das dificuldades de cunho pedagógico ou administrativo. Muitas vezes o professor é levado a lidar com questões de ordem psicológica, emocional, cultural, religiosa e até as relacionadas à área da saúde, como no caso dos alunos inclusos, portadores de condições específicas de toda ordem: física, mental, emocional, sensorial, entre outras. Nesse contexto, a narradora relata que nesse novo desafio velhos medos emergiram no momento de sua inserção nesse universo da escola pública:

Infelizmente, alguns dos medos e inseguranças dos primeiros anos de estudo de música vieram à tona, como o fato de não ter uma voz potente poder ser um empecilho para dar aulas para um grande grupo, ou mesmo não ter a postura adequada diante de tantos alunos. Por outro lado, trouxe à memória a valorização da minha voz e da minha experiência adquirida com o canto popular e percebi que seria uma oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante minha formação com a música e também nos estudos realizados na Espanha (M.Mus. Mônica, 2021, p. 6).

Em sua própria narrativa, ela ressalta que os medos de outrora novamente despertados deram lugar a uma perspectiva de um devir próspero na sua docência de música em virtude de uma percepção pessoal de que poderia apoiar-se na sua própria experiência formativa com o canto popular, vendo assim um novo horizonte onde pode pôr em prática “todos os conhecimentos adquiridos durante minha formação com a música”. Conforme Mônica, o fato de estar imersa num contexto educativo carente de materiais e instrumentos musicais adequados para o desenvolvimento da prática musical instrumental, na verdade se tornou um campo de experiências significativas com o que mais lhe encantava na música: a prática do canto. Essa circunstância também construiu em si uma compreensão da “importância do canto na educação musical de crianças” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 7).

A participação nos projetos de canto em parceria com outra professora de música da escola, com uma apresentação de canto coral no final do seu primeiro ano numa escola pública de Ensino Fundamental surtiu um efeito positivo e enriquecedor para Mônica, sendo incentivada a trabalhar com um grande número de crianças cantando em todas as aulas, construindo desse modo uma confiança. Constituiu-se num momento significativo por conta da superação dos velhos medos e frustrações ao se pôr à disposição de ensinar a cantar aprendendo, ao mesmo tempo, a posicionar sua voz diante de seus alunos com volume suficiente tanto para falar quanto para cantar com eles, inclusive sem uso de microfone.

Essa nova experiência fez com que Mônica acreditasse ainda mais em sua competência vocal e docente. No ano seguinte, ao mudar para outra EP, já sem as parcerias feitas na outra escola, passou a desenvolver seu trabalho de forma individual e, na busca de chegar ao nível de qualidade que buscava, tanto musicalmente quanto pedagogicamente, retornou à EMB para fazer um curso de arranjo musical que, para ela “foi fundamental para melhorar minha atuação como musicista e também o meu entendimento sobre prática de conjunto, organização e formas de elaborar material para grupos, ampliando minha capacidade de elaborar arranjos para cantar com alunos” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 7).

Dois anos depois, ela foi convidada e participou durante um ano do GEMAB, Grupo de Pesquisa Educação Musical Escolar e Autobiográfica, no qual pode começar a estudar sobre narrativas (auto)biográficas na educação musical. Ainda na sequência, continuou a conciliar diversas atividades profissionais e docentes de música, cursando uma nova pós-graduação em educação especial e inclusiva, pois sentia “que precisava de um maior entendimento sobre a musicalização de alunos com deficiências” (idem). Além disso, prosseguiu com um duo de jazz, cantando profissionalmente, percebendo as contribuições desse trabalho profissional em sua prática docente como professora de canto na escola. Até o período anterior à pandemia de Covid-19, ela vinha trabalhando em projetos de música e canto fundamentados numa educação para valores visando uma formação cidadã de seus alunos, trabalhando com instrumentos musicais, mas mantendo o foco ensino do canto popular que, segundo a narradora, “é algo natural e sempre desperta interesse nos alunos” (p. 8).

Esses parágrafos finais de seu memorial apontam que o cantar sempre esteve presente na experiência de vida de Mônica e no seu objetivo de vida profissional e docente. Como uma espiral ascendente e constante, a narrativa se faz em idas e vindas à música, ao canto, à viola, às orquestras e corais, à formação e à profissionalização musical e docente em música. É perceptível a busca incessante por uma atualização e um aperfeiçoamento de sua competência em todas essas áreas, assim como a sua busca por desenvolver um ensino de música que tenha em seu escopo a construção de valores fundamentais para o ser humano, valores que buscou para si como o direito à livre expressão pelo cantar, cuja semente foi plantada desde a infância, num ambiente acolhedor e familiar que, ainda que distante em alguns momentos, nunca saiu de seu cerne porque nele foi gravado e tornado parte de seu modo único e singular de ser na docência.

“Sobre a aula da pandemia...” (M.Mus. Mônica, 2021, p. 8) é a derradeira frase de seu memorial escrito durante a pesquisa-formação. O fato da narradora não dar continuidade explicando sua experiência docente nesse período não interfere de modo significativo no objetivo proposto para este estudo, mas abre uma lacuna importante para que se possa pensar em novas pesquisas que abordem a docência de música nesse contexto de pandemia onde o estudo sobre o ensino remoto e as atividades híbridas – virtuais e presenciais – pode ser aprofundado de forma mais específica, ampliando a noção de como é possível exercer a docência nesse contexto e como a experiência de vida formativa com a música contribui para

se construir alternativas de ação docente que sejam efetivas e significativas tanto para alunos quanto para os professores.

4.4. Os memoriais em intriga na busca do cerne da docência

Durante este curso, algumas questões importantes foram feitas aos mestrandos: estamos fazendo pesquisa? Que impactos essas pesquisas geram para a sociedade? O que sustenta teoricamente os processos de formação em música? Reflito neste tópico com base em tais questões, sobre como esta pesquisa responde à sua questão e aos seus objetivos propostos e acrescento mais uma surgida durante o trabalho reflexivo sobre os memoriais: como essas narrativas podem ser compreendidas como musicobiográficas? Minha tentativa é a de responder por meio da construção de um enredamento dos quatro memoriais descritos nessa dissertação: o meu próprio inserido no Capítulo 2, e os memoriais dos participantes da pesquisa já estudados neste Capítulo 4.

A esse enredamento Ricoeur (1994) define como “colocar em intriga”, ou seja, construir uma nova trama, uma metanarrativa na qual as histórias narradas possam dialogar e possibilitar pensar sobre o cerne da docência de música, em busca de uma compreensão. Antes, porém, esclareço que, ao construir este texto, intencionei um trabalho de reflexividade narrativa sobre os memoriais na tentativa de praticar o que nos ensina Bourdieu:

[...] como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é na sua necessidade singular [...] (BOURDIEU, 2008, p. 704).

Procurei, assim, construir um olhar compreensivo e respeitoso sobre essas histórias formativas por entender que somente cada um dos participantes da pesquisa poderia tê-las construído de tal modo, no intuito mesmo deste estudo de compreender a construção de uma vida singular na docência com e por meio da música. Outra pessoa possivelmente teria vivido as mesmas experiências de modo diferente, assim como são diferentes as experiências de vida de cada um dentro de um mesmo contexto. A respeito dessa perspectiva, Bourdieu (2008, p. 713) orienta ainda que o ponto de vista do pesquisador é “um ponto de vista sobre um ponto de vista”, por conta de que ele:

[...] não pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e constituí-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular (e, num sentido, muito privilegiado) onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis. E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao mesmo em uma certa medida, um alter ego) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele (BOURDIEU, 2008, p. 713, parênteses do autor).

Nesse sentido, ao pensar no propósito pedagógico que deu origem a esta pesquisa, no lugar de investigar uma técnica ou metodologia didático-pedagógica que contribuísse com uma aprendizagem significativa da música, os estudos no mestrado conduziram-me a investigar minha própria experiência de formação docente em música. Nesse estudo, foi possível ampliar a compreensão sobre as origens do meu interesse em narrativas para ensinar música e suas contribuições nesse processo formativo da docência de música, compreendendo esse modo narrativo de se ensinar música como sendo parte constituinte do cerne de minha docência. Assim, uma percepção que emergiu nesse percurso foi a de que seria por meio do estudo das narrativas de formação com a música que eu haveria de encontrar o que tanto perscrutava sobre a compreensão dos modos de exercer a docência.

Ao me deparar com a produção científica já produzida pela pesquisa (auto)biográfica, senti como se houvesse entrado numa densa floresta de teorias e conhecimentos diversos em busca de algo que suprisse a falta de compreensão sobre a constituição do cerne da docência até então para descobrir, enfim, que a resposta estava exatamente no me aventurar em uma viagem musicobiográfica que pudesse revelar o que o exercício da profissão poderia ter encoberto sobre que minha prática docente era originária dos modos como construí esse cerne, justo como *eu sou*.

A pesquisa-formação com a construção de memoriais musicobiográficos, realizada com três professores de música de EP foi uma proposta de pôr em prática aquilo que pude me apropriar do que encontrei de outra densa floresta, contudo tão familiar; difícil por vezes de se penetrar em suas entranhas, porém acessível com um pouco de determinação; imensa, mas sempre reveladora das origens musicais e docentes de cada participante: a sua própria história formativa.

Compreender, nesse processo, o cerne de uma docência de música construído numa trajetória permeada de intrigas narrativas é como assistir a um filme com os vários

efeitos especiais que uma película cinematográfica pode conter. Em alguns momentos no encontrando com aquilo que não queríamos ver, e em muitos outros nos admirando com aquilo que já construímos e havíamos velado pelo movimento incessante de atividades e movimentos, conflitos, desafios do dia a dia da educação profissional. Ciente da minha condição de aprendiz de pesquisador que resolve adentrar nesse universo munido de coragem, mas também de esperança, busquei construir em mim o que Kater vê como fundamental na profissão docente hoje, mas que ainda consiste numa das mais significativas lacunas na Educação Musical que é:

[...] a presença de olhares livres e novos, inquietos e curiosos, bem como de atitudes vivamente investigativas e de pensamentos que - para além da crítica excessiva ou qualquer forma de julgamento - sejam propositivos e dirijam-se às questões maiores que, sem cessar, nos provocam e desafiam no presente (KATER, 2018, p. 8).

Busco com esse olhar proposto pelo autor realizar um sobrevoo no trabalho reflexivo feito com os memoriais de formação com a música dos docentes participantes da pesquisa. A princípio, interessa aqui as possíveis similaridades existentes nas singularidades das narrativas que possam trazer as particularidades de cada uma para que se possa fazer um contraponto entre elas, no intuito de compreendê-las como expressão de um ser humano singular-plural. Nesse propósito, a respeito do compartilhamento de narrativas de situações análogas que se diferem pela forma singular que cada pessoa viveu e narra sua experiência, Delory-Momberger afirma que:

Nós compartilhamos com os outros – e às vezes com muitos outros – situações que nós poderíamos externamente definir como similares ou idênticas. Mas, para cada um de nós, cada situação e cada experiência é singular, cada um de nós tem o seu modo particular de vivê-la, de lhe dar sua forma e sua significação. Essa singularidade só pode ser compreendida por meio da lógica interna, biográfica, de nossas experiências anteriores e como elas configuram nossa apreensão do presente e do futuro (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

A reflexão possibilitou ver que as narrativas navegam em movimentos pessoais e profissionais que se assemelham em suas diferenças e se diferenciam sob os mesmos aspectos. O primeiro aspecto que salta aos olhos é o fato de termos, nesse grupo de participantes, duas duplas compostas por um homem e uma mulher que tiveram experiências formativas análogas.

Em uma das duplas, ambos os participantes tiveram oportunidade de estudar e se formar na EMB, onde encontraram obstáculos para estudar o que desejavam, mas ainda assim prosseguiram e concluíram o curso técnico de música, se licenciaram pela UnB e deram sequência a sua profissionalização tanto musical quanto docente. Esse percurso formativo os levou à EP onde hoje produzem novas experiências na docência de música, encontrando outras formas de realizar seu trabalho nesse contexto, como revelam as histórias de Mônica e de Vital.

Na outra dupla, ambos também tiveram dificuldades para estudar na EMB. Um estudou por pouco tempo devido a não ter encontrado ali o que buscava. A outra não foi aceita na escola mesmo após várias tentativas. Mesmo tendo vivido experiências com música na infância e adolescência, compondo, cantando e tocando em apresentações ao público, acabaram por se graduarem em artes cênicas, mas sem abandonar a música – ou seria a música que não os abandonou? Em alguns momentos de suas narrativas, parece até que vão desistir de viver de música, mas de tempos em tempos a música os acolhe novamente, talvez não do modo que haviam desejado quando mais jovens, mas de um modo que transparece que é no seio da música que esses profissionais devem estar. Pelas voltas que o mundo dá, chegaram à EP para lecionar música como primeira, ou como única opção docente, que neste caso são retratos das histórias de vida formativa de Alice e da minha também.

O trabalho com a produção de memoriais na pesquisa-formação se deu de modo bem elementar, a ponto de as narrativas iniciarem abordando a vivência musical na infância, como exercício de escrita memorial, mas que revelaram aspectos que os narradores demonstraram carregar em si durante toda sua trajetória, como as conchas que se prendem no barco que Gaulke (2017) tão bem exemplifica. As recordações dos momentos em que a música se fez presente no ambiente familiar, seja alegrando e integrando a família, ou acalentando o coração, descreveram como a ação musical sensibilizou aquelas crianças e formou nelas a ideia de que a música em casa e com a família é o seu lugar (GAULKE, 2017, SOUZA, 2018), um espaço feito com e por meio da música, sendo construído pleno de sentidos, constituindo-se como um lugar familiar na memória afetiva e musical de sua infância.

Entendo que o brincar com as bolinhas na partitura e o seu cantar com o pai e a irmã construíram em Mônica esse lugar que abrange desde um registro dessa experiência em sua memória, até a expressão de sensações e dos sentidos de se fazer música em família, experiências trazidas da memória pela consciência, estudadas e compreendidas pela

reflexividade narrativa. A experiência musical em casa nos princípios de sua vida fez da música uma integrante do seu lar pessoal, incorporando-se à sua estrutura interior e fortalecendo, a cada experiência, essa memória da música como um lugar de acolhimento e pertencimento. Os pensamentos e sentimentos mobilizados por essa constituição da música em seu cerne passaram a guiar suas ações em direção a uma história de vida profissional e na docência com e por meio da música de um modo seu próprio.

Do mesmo modo, para Vital somente a prática diária de ouvir música em família já lhe proporcionou essa memória afetiva musical. Mas não posso dizer “somente” porque havia um elemento fundamental para isso, quando o narrador diz que “o hábito de escutar música, fazia parte do dia a dia. E esse hábito era mais ‘importante’ e recorrente do que ver TV, ou qualquer outro entretenimento” (M.Mus. Vital, 2021, p. 1, aspas do narrador).

Essa importância entre aspas sugere que se constituía numa atividade comum como qualquer outra, mas que, no momento em que era praticada em família, na condição de uma experiência singular, passou a construir no cerne do narrador esse senso de importância, alimentando seu gosto por música e o sentido que ela tem na sua vida. Esse movimento fez com que as ações de Vital no mundo fossem no sentido de formar uma vida com música, trazendo do mundo essa importância para si, agindo tanto no ouvir – no sentido da ação de perceber o som pelos ouvidos – quanto no escutar – no sentido do perceber para compreender – assim como no produzir música como ações de extrema importância em sua prática docente com seus alunos na EP.

Em se tratando de acolhimento, os momentos marcantes da música na construção do cerne musicobiográfico de Alice mostram-se de tal forma significativos na constituição de sua docência de música. Foi perceptível o trabalho emocional da narradora ao redigir seu memorial, até certo ponto demonstrado por ela nos encontros da pesquisa. Ao fazer seu primeiro exercício de escrita do memorial, a rememoração da história foi construída com frases soltas, não necessariamente na ordem em que os fatos aconteceram, apresentando-se como um texto que não está em formato de prosa, mas que também não se apresentava como poesia sendo, assim, uma amálgama de ambos os formatos textuais.

A prosa se apresentou em algumas partes onde a narrativa se estendeu para além de uma oração. A poesia estava na emoção do recordar sua vida para extrair dela as contribuições da música na experiência de tornar-se a pessoa que transcreveu nessas frases um verso de si. Momentos de silêncio entre as frases escritas, registrados de forma indelével em seu cerne, evocando seu *Ser* firmemente plantado nessa estrutura interior que a compõe, mas

ao mesmo tempo em constante formação, ou melhor, numa perene e cíclica (trans)formação. Ao compor seu memorial após esse primeiro exercício, o refletir mais amplamente sobre sua primeira narrativa esclareceu um pouco mais esse movimento, permitindo novos parágrafos de experiências ainda repletas de sentidos a serem desvendados para compreender a si no exercício de narrar-se musicobiograficamente.

O estudo e o compartilhamento dos memoriais, bem como a construção das metanarrativas nesta pesquisa contribuíram para ampliar a percepção sobre o que apresentei em meu memorial. As experiências vividas na infância com meu pai me deram a oportunidade de apreciar e ampliar a música que eu conhecia e escreveu no cerne de minha docência de música uma ideia de que música é algo bonito e encantador, e até certo ponto divertido também. Ao mesmo tempo, essas experiências deram a impressão de ter gravado nesse cerne a ideia de que a música nos conduz a um mundo de uma dimensão muito maior do que as que podemos ver e ouvir com nossos olhos e ouvidos materiais.

Ouvir o cancionário da MPB por intermédio de minha mãe, aprendendo a tocar violão com ela e me levando, quando jovem, para participar do coral da faculdade onde estudava me abriu os ouvidos para a engenhosidade de ritmos, harmonias, melodias, letras e histórias dos músicos brasileiros e me fez trilhar caminhos nos quais busquei, por conta própria, ensinar em sala de aula as histórias de Luiz Gonzaga e a Bossa Nova, entre outros artistas dessa grande música produzida em nosso país.

Mergulhei de cabeça no rock nacional e internacional dos anos de 1980, fiz minhas próprias canções, toquei em grupos que ensaiavam nas casas, nas garagens e debaixo dos blocos¹⁹ e, extasiado, ouvia os discos de vinil das melhores bandas, admirando o visual das capas e dos encartes. Procurava nas revistas as cifras das músicas favoritas e as histórias de músicos e bandas, de como e por que fizeram certos álbuns e canções, entre eles Renato Russo, um exímio narrador musical, minha principal referência no rock brasileiro. Tudo isso construiu em mim a música como narrativa, despertando o interesse sobre as origens de certas coisas que existem no mundo e que, de certo modo, explicam sua construção e porque funcionam de determinado jeito, fazendo-me querer compreender também as origens do modo como exerço a docência do mesmo modo como *sou*.

Importante também ressaltar que os memoriais narram diferentes trajetórias que convergem para uma mesma compreensão sobre os desafios de ser professor de música na EP,

¹⁹ Nome como são conhecidos os prédios residenciais em Brasília, caracterizados por um grande vão no térreo, sustentado por pilotis (pilastras).

que se apresentam nas frequentes mudanças de objetivos e modos de funcionamento administrativo que interferem nas ações pedagógicas. No entanto, é perceptível que a EP se constitui como um lugar de oportunidades de se pôr em prática o conhecimento pedagógico e musical adquirido na trajetória formativa dos docentes através de uma constante produção musical num contexto tão diversificado em relação às condições educativas, sociais e culturais dos alunos, que geram resultados tão diversificados que, por sua vez, impulsionam o querer continuar na escola, ou a voltar a ela, pela percepção de que nela o aprimoramento docente é possível, necessário e desejável.

Frases e termos utilizados nas narrativas tais como “reinvenção pessoal”, feito por Vital, “Não existe transposição linear. É um aprendizado constante”, relatada por Alice e “... a Escola Parque foi uma experiência à parte”, trazida por Mônica ao descrever a necessidade de enfrentar novos desafios na EP enfrentando velhos medos são retratos da docência de música nesse contexto. Contudo, nessa pesquisa, o momento da pandemia influenciou as narrativas, fazendo com que dúvidas e preocupações geradas pela falta de perspectiva futura do ensino de música na EP trouxesse um clima relativamente nebuloso ao final dos memoriais, ficando evidente, por exemplo, com a reticente frase final do memorial de Mônica: “Sobre a aula da pandemia...”. Essa frase mostra que a formação continua, assim como a escrita do memorial e as novas possibilidades de pesquisa com esse dispositivo para professores de música da educação básica.

No trabalho de interpretar a narrativa musicobiográfica do outro na busca de uma compreensão, a partir do compartilhar narrativas que dessa vez se fez de modo assíncrono, por meio do *Whatsapp*, encaminhei cada uma das metanarrativas respectivamente a cada narrador/narradora, na expectativa de um retorno a respeito de minhas reflexões sobre suas histórias de vida. Para todos, solicitei que pontuassem duas questões: a) os aspectos que possam ter ampliado suas reflexões sobre sua formação de professor de música; 2) os pontos que cada um compreende de modo diferente ao exposto no texto da metanarrativa. De modo geral, todos os escritos foram bem recebidos. Transcrevo aqui uma síntese das respostas de cada um. Vital acredita que:

O ponto mais positivo foi a experiência de participar dos encontros e de sentar para escrever e refletir sobre todo o percurso da minha formação desde a infância até aqui, bem como a leitura da sua análise, ou seja, a oportunidade de “parar”, observar com o distanciamento que o tempo permite e refletir sobre os acontecimentos, escolhas, sentimentos, emoções e toda bagagem que assimilei. Algo que normalmente não tenho costume, nem tempo de fazer. Por estar na maior parte do tempo imerso no “dia a dia”, na

rotina e nas preocupações diárias, essa oportunidade de refletir sobre tudo isso ajuda a esclarecer e perceber muitas coisas relacionadas aos “porquês” e “como” eu cheguei até esse momento, possibilitando também uma maior clareza para os próximos e novos direcionamentos que posso tomar na minha atuação e formação pessoal e profissional. Achei uma ótima análise. Como conclusões e percepções muito próximas às que tive ao refletir durante o processo de escrever e participar dos encontros. Pelo menos nessa primeira leitura não teria nada que eu tenha “compreendido de modo diferente do exposto no texto” (VITAL, 2021, retorno feito pelo *Whatsapp* em 24/10/2021).

Alice foi mais sucinta em seu retorno, assim como seu memorial. Ao concluir a leitura de minha metanarrativa a partir do seu relato ela diz que ficou muito feliz com o resultado, além de gostar do modo da escrita, e se sentiu “totalmente contemplada e respeitada na sua escrita” (ALICE, 2021, retorno feito pelo *Whatsapp* em 26/10/2021).

Mônica fez vários comentários no próprio corpo do texto de minha metanarrativa sobre seu memorial musicobiográfico. No entanto, no decorrer de uma leitura reflexiva, a narradora percebeu que seu memorial privilegiava a sua formação e experiência com o canto sem considerar o devido valor de sua formação e atuação com a viola clássica. Após ter-me encaminhado em retorno a minha metanarrativa com suas anotações, a narradora postou no *Whatsapp* uma mensagem na qual afirma ter refletido bastante sobre esse assunto, chegando ao ponto de considerar o seguinte:

Não reli o memorial que eu lhe mandei, mas pelos seus comentários, percebi que escrevi um memorial direcionado e tendencioso para justificar minhas escolhas para meu projeto de mestrado com o canto [...]. Acredito que tenha feito isso mesmo para justificar a escolha do canto tendo tido toda uma trajetória com a viola [...] Mas ao ler seus comentários me senti ingrata com a viola, meu instrumento de toda a vida. Como se fosse: “Ok, toco viola mas minha realização com a música é só com o canto”. Foi isso que passei com meu memorial? Se foi, não é uma verdade, todas as minhas realizações na música aconteceram e acontecem com a viola e com o canto. Talvez tenha focado nas dificuldades com o erudito e nas alegrias com o popular, mais leve e descontraído, e isso recaí sobre a viola, erudita até no nome. Enfim, precisava deixar claro tudo isso... eu sou viola e canto, é o que me forma como pessoa e também como professora de música, não posso separar as duas coisas (MÔNICA, 2021, retorno feito pelo *Whatsapp* em 09/11/2021).

Esse reconhecimento da importância da viola na formação e na profissionalização da docência de Mônica foi possibilitado a partir do trabalho de pesquisa-formação onde a escrita dos memoriais necessita de seu compartilhamento com vistas a encontrar pelo olhar do outro sobre nossa história de vida aquilo que pode de nós que pode estar ainda despercebido. O distanciamento que o narrador (auto)biográfico encontra na sua configuração narrativa está

também no próprio lugar do outro que a escuta. Em virtude desse distanciamento do que foi vivido pela narradora, o ouvinte assim também está distanciado dos pensamentos e sentimentos que aquela construiu em si nas experiências vividas. Essa condição permite a quem escuta uma isenção que favorece uma contribuição com reflexões e percepções mais acuradas sobre a narrativa que podem ser imperceptíveis à própria narradora.

Em suma, a (re)construção de uma experiência vivida do sujeito por meio de sua narrativa (auto)biográfica constitui uma via de sentido duplo. De um lado, o movimento se dá partindo do eu (auto) em direção ao encontro com o *si-mesmo*, que é o espelho do *eu* no mundo do texto, o próprio *eu* como *um outro* na narrativa, na busca de compreender essa identidade narrativa que pode revelar o cerne do seu modo de ser. Do mesmo modo, por meio da reflexividade narrativa, esse *si-mesmo* engendra a (trans)formação do *eu*, pois que, a narrativa (auto)biográfica é uma (re)construção da realidade vivida.

Quando a narrativa (auto)biográfica de cada participante foi compartilhada, o processo formativo possibilitou a quem leu/ouviu (re)construir biograficamente a história do outro, trazendo as experiências narradas que ele propriamente não viveu, em uma condição de prefiguração, por uma outra perspectiva e que, assim, se tornou uma visão complementar à do narrador. Percebe-se nas falas dos narradores que esse ato de compartilhar a narrativa (auto)biográfica na alteridade os conduziram a uma refiguração de sua própria história de vida e, nesse sentido, o ato de narrar constituiu-se em uma nova experiência e não apenas como uma reprodução da experiência vivida.

Assim, dialogando com Ricoeur (1994), a teoria da tríplice mimese comunica essa ideia de que a configuração narrativa (mimese II) conduz o narrador e o ouvinte não à reprodução ou imitação da realidade, mas a uma configuração da experiência vivida que, ao ser narrada, se constitui numa nova/outra experiência de vida. A configuração narrativa musicobiográfica, antes de uma tentativa de se obter uma cópia idêntica de uma experiência com música, como se fosse uma cópia digitalizada de um mesmo arquivo de computador, emerge como um novo original, impossível de ser reproduzido do mesmo modo como anteriormente. A responsabilidade por essa originalidade da experiência recai sobre a singularidade do sujeito que vive e a (re)vive ao narrar-se. Aí reside, em minha concepção, o grande horizonte da musicobiografização, sobre o qual tenho aqui tenho me debruçado, referenciando os que já vêm estudando-a para trazer os possíveis avanços que seu processo formativo permite ao ensino e à aprendizagem da música nas escolas da educação básica.

Dessa forma, compreendo que o conceito de musicobiografização se estabelece em sua delimitação científica, fundamentado no propósito de compreender como se engendra uma vida-formação refigurada com e por meio da música (QUEIROZ, 2021). Assim pode-se distinguir a grafia de uma narrativa musicobiográfica de outras narrativas com música, inclusive da própria narrativa (auto)biográfica em si, por ter como elemento chave e objeto de estudo a música (musico) que engendra uma vida (bio) registrada por meios semióticos diversos (grafi) revelando uma nova dimensão da formação pela própria ação (zação) que é digna de estudo por sua singularidade oriunda da relação com o outro no contexto de espaço-tempo em que vive. Por ser uma construção única, singular, há um fazer-se humano por meio da música, uma vida humana engendada pelas experiências de vida cujos sentidos podem ser revelados pela narrativa musicobiográfica.

Esse é, no meu entendimento, o que fundamenta o conceito de musicobiografização como um processo de pesquisa e de formação de professores e professoras de música e do memorial musicobiográfico como um dispositivo singular para a constituição desse exercício formativo. No campo da educação musical, é a possibilidade empreender o ensino da música na perspectiva de uma formação humana, que tem na compreensão de si mesmo pela história de vida com música sua principal missão educativa.

A Começar em Mim

Vocal Livre, 2017 (Excerto)

*Haja mais amor
A começar em mim
Amor que eu tanto quero ver
A começar em mim
Quem me perceber
Que antes possa me reconhecer
Me descrever em teu amor*



Figura 7: “São Francisco”. Símas, s/ data.

CONSIDERAÇÕES: Colher as flores do semear musicobiográfico



Figura 8: Téo & o Mini Mundo, de Caetano Cury.

Tocando em frente é a forma e a direção que me disponho a continuar seguindo. Afinal, essa Viagem ao Fundo do Ego se fez como uma prolongada e árdua tarefa, buscando ultrapassar as facetas do ego para, ao trazer o si-mesmo à luz pela narrativa, encontrar-se com o *Eu* que Em Mim Mora, que habita no cerne do *Ser* que é uma pessoa. Tenho esperança de que o tempo não tenha sido perdido, haja vista que o Tempo é Rei e, a tudo que transcorre, transforma. Reina soberano sobre todos nós, mas a tudo resolve e só ele poderá dizer quem somos se tivermos a disposição para fazer nossa jornada pessoal. Nesse sentido, a compreensão do cerne da docência só faria sentido se fosse A Começar em Mim.

Sabemos que não podemos retroceder fisicamente no tempo, mas podemos nos rever e nos antever no eterno presente: o presente que acontece ao recordarmos o passado, que se torna presente toda vez que narramos nossas histórias, e o presente que vem quando vislumbramos o que podemos construir em nós no futuro pelo que hoje pensamos, sentimos, fazemos e narramos de nós. Tudo isso acontecendo no momento presente que é o próprio tempo.

O memorial musicobiográfico é um retrato desse tempo, seja ele passado, presente ou futuro, que se torna sempre presente no momento em que com ele nos conectamos. Nesse sentido, procurei trazer neste trabalho o que aprendi vivendo nessa busca de compreender

como esse instrumento semiótico pode contribuir com a formação da docência de professores e professoras de música da educação básica.

A reflexão sobre os memoriais e a construção de suas metanarrativas de compreensão possibilitou compreender a musicobiografização como um processo amplo de investigação e formação da pessoa. Aqui, uma definição de conceito se fundamenta a partir da delimitação de sua ação com um propósito científico na busca de uma compreensão. Pelos estudos até aqui empreendidos pelo GEMAB, entende-se que no senso comum, qualquer narrativa que envolva música poderia ser considerada como musicobiográfica, o que poderia invalidar sua conceituação no campo científico. O uso desse termo com o propósito apenas de denominar uma ação biográfica no campo da literatura, por exemplo, é passível de induzir não só a uma descaracterização do termo, mas também a um desvio no entendimento de seu propósito fundamental e das possíveis contribuições de sua ação no processo formativo dos profissionais que atuam no âmbito da educação musical.

Para tanto, há de se considerar os princípios norteadores de construção e estudo do dispositivo musicobiográfico para que esse processo possa atingir o propósito a que se destina. Em referência ao memorial, portanto, nesses princípios estão, inicialmente, a *linguagem* que, ao pensarmos no contexto *musical*, se coloca como algo que inclui, mas está para além dos códigos de escrita de uma partitura. Há dois aspectos para se pensar a linguagem numa narrativa musicobiográfica: a que faz da música um instrumento do discurso narrativo, e a que tem a música como tema de uma biografia formativa. A linguagem, no sentido que se propõe aqui, constitui-se nas formas pelas quais a música possa se fazer presente na comunicação de experiências, de sentidos e de compreensões de si e do mundo.

Assim, essa forma de compreender a linguagem como musical se dá a partir das *narrativas com música*, configurando a própria ação musical como meio de expressão biográfica, e as *narrativas por meio da música*, apontando a música como tema e como personagem da narrativa. São ações que se dispõem da música biograficamente como meio de se comunicar com o mundo e pela qual (re)conhece e (re)aprende saberes de sua experiência musical.

No contexto das narrativas, se sobrepõe a *intertextualidade musical*, que consiste na inserção de textos musicais – letras de música, partituras, escritas musicais alternativas – que ampliam a compreensão do narrado e dos saberes oriundos das experiências vividas. O exercício narrativo conduz o narrador à heterobiografização ao revelar suas experiências de

vida na alteridade e as múltiplas vozes que fazem parte da construção da história de um instante, de uma época, de uma vida.

Ao compartilhar as narrativas musicais, a confrontação com as múltiplas vozes que emergem das narrativas e das reflexões com os pares numa mediação biográfica entre os narradores e as narradoras de si se constitui numa relação que, na alteridade, se faz por meio de diferentes formas de comunicação que revelam possíveis dimensões musicais registradas no cerne da docência de cada professor e professora de música.

Poderia, ainda, acrescentar o princípio norteador da automedialidade musical, na qual a pessoa narra-se por meio dos elementos que compõem a música (ritmos, melodias, canções, instrumentos musicais). No entanto, essa forma de narrar a história de vida com a música sendo instrumento do discurso não se fez presente em praticamente todo o trabalho realizado na pesquisa e, dessa forma, não há como pretender que o memorial possa se valer dela para ser construído. No entanto, tanto esta dissertação como um todo quanto as metanarrativas registradas no corpo do texto foram construídas na intenção dessa automedialidade, de modo trazer a música como instrumento de narração através de uma intertextualidade que remete o sujeito ao âmbito musical: as letras de música e as imagens artísticas entremeadas nos relatos em diálogos feitos entre os textos poéticos e imagens com os textos biográficos.

O fato é que este estudo abriu uma nova questão de como é possível ampliar esse estudo, principalmente no que se refere à realização de um trabalho de pesquisa-formação. Que estruturação de pesquisa, que perguntas, que conduções seriam necessárias para que a musicobiografização pudesse ser feita por meio da própria música, tendo o memorial como suporte para o registro das narrativas?

Considero, ainda, que o ato de ouvir música, seja para apreciação ou entretenimento, contribui com a ação musicobiográfica porque aguça a memória e traz para o presente os sentidos singulares das experiências vividas, sendo assim o sentido mais fundamental da formação do humano com e por meio da música. Sendo o ouvir a ação primordial que aponta a existência da música, por outro lado a música também só existe se houver um ser humano que a faça acontecer. Nesse jogo de forças, compreendo que a música, como elemento chave de uma compreensão musicobiográfica do humano, serve a ele primeiramente para que possa ser desenvolvida e apreciada em sua plenitude através da ação humana.

Se pensarmos, por exemplo, sobre a discografia de um músico, ao ouvir suas composições feitas em cada período de sua vida, o que cada álbum representou na sua trajetória de vida musical, os efeitos que cada obra construiu no artista e como sua produção o levou a refigurar suas composições musicais e suas produções fonográficas seguintes, podemos depreender daí uma forma de automedialidade, que se faz presente na ação produtiva do músico, mas que possibilita também ao ouvinte/apreciador expressar-se e narrar-se nas canções do artista. Entendo também como um trabalho de musicobiografização na alteridade, destacando aqui, novamente, o uso do termo *formação com e por meio da música*.

Por meio desses princípios norteadores da construção do memorial musicobiográfico, podemos abrir um horizonte de compreensões sobre constituição do cerne da docência de música. Há, contudo, um aspecto fundamental a compreender: o *cerne* é sempre o mesmo, no sentido de uma essência da pessoa, mas a sua constituição pode ser renovada, (re)formada, (trans)formada pelo ato de narrar-se. Compreendo de tal forma porque se trata de um ser humano que, em sendo a mesma pessoa, no sentido da mesmidade, se forma e se (trans)forma continuamente, no sentido da ipseidade, a partir de suas experiências e da reflexividade narrativa que o conduz à compreensão de todo esse processo formativo.

É preciso ressaltar que este estudo mostra que não somos totalmente inconscientes a respeito do que constitui o cerne da docência de música. Acredito que cada um possui uma boa noção de quem é e de como atua na docência. Todavia, o memorial musicobiográfico se constitui como um dispositivo mobilizador de um tipo específico de escrita narrativa que pode revelar aquilo que só a consciência, envolta nos movimentos profissionais que ocupam um tempo considerável na escola de educação básica ainda não dá conta de perceber por si mesma. Ele propõe colocar à mostra para a pessoa que se aventura na viagem autobiográfica com a música aquilo que foi esquecido de si, ou ainda não foi compreendido por conta das intempéries do viver no mundo de pluralidade e diferença.

Esta pesquisa traz como proposição o desenvolvimento de um trabalho de formação continuada com professores e professoras que lecionam música nas escolas da educação básica, no qual possam construir memoriais musicobiográficos sobre sua formação musical e docente. Que seja possível, pelo exercício da escrita e da reflexividade narrativa, uma visão mais ampla de sua história de vida com e por meio da música e dos modos como exerce sua docência. Esse trabalho, desenvolvido no âmbito de um curso onde seja possível o exercício da fala e da escuta de si e do outro pode trazer contribuições significativas para o que acontece em sala de aula, de modo que novas compreensões sobre o ensino de música na

formação do ser humano possam ser construídas. Nesse sentido de trazer uma proposta de ação musicobiográfica imbuída de um trabalho reflexivo sobre a docência é como acredito que esta pesquisa traz contribuições para a educação musical continuar pensando a formação dos professores e das professoras de música e a constituição da docência.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores**. Tese. (Doutorado em Música). UFRGS, Porto Alegre, 2011(a).

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. **Revista Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011(b).

ABREU, Delmary Vasconcelos de. O FAEM como espaço de formação em educação musical: uma investigação-formação a partir de memoriais de mestrandos da UnB. **Revista da ABEM**, Londrina, v.25, n.38, 89-104, jan-jun. 2017(a).

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 207-227, jan./jun. 2017(b)

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Formação professores de música para a educação básica: estudos com abordagem (auto)biográfica em Educação Musical. In: **Anais 8º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE: O ensino de Música na Educação Básica.** Florianópolis: UDESC, p. 60-76, 2018.

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

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida de uma intelectual brasileira: Jusamara Souza e seus desafios epistemológicos com a educação musical. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 243-260, jan./abr. 2020

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical. Artigo aceito para publicação na **Revista Orfeu**, 2021.

ALMEIDA, Jéssica de. **Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, Brasil, 2016.

ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

ALMEIDA, Stela Borges. **Escola Parque**: paradigma escolar (1947/1951). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 1988.

ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia. **Construindo sentidos na Educação Musical**: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CESAM. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, 2017.

AUSUBEL, David. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Tradução Lígia Teopisto. Plátano Edições Técnicas: Lisboa, 2003.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichengerg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **Miséria do Mundo**. Ed. Vozes, 2008, p. 693-732.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.

BRAGA, Eudes de Carvalho. **A trajetória profissional do professor de violão popular Paulo André**: um estudo com entrevistas narrativas. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica: Reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Orgs). **Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, p. 79-96, 2014.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 365-377, 2014.

CORREA, Alessandro. Documentação narrativa com quatro professores de Música das escolas parque do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Música). UnB, Brasília, 2018(a).

CORREA, Alessandro. Documentação narrativa na SEEDF: A voz dos professores que vivenciam a política educacional da Escola Parque. **Revista Com Censo**, nº 15, volume 5, número 4, novembro 2018(b).

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DEMO, Pedro. Não vemos as coisas como são, mas como somos. **Revista Fronteira das Educação**. Recife, v. 1, n. 1, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Proposta Pedagógica do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília**. SEEDF: Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília**. SEEDF: Brasília, 2019.

DUARTE, Alexsander Jorge. De sinal sonoro a marco sonoro: a recontextualização do berrante no Brasil e sua presença na música raiz do centro-sul brasileiro. **Post-ip: Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança**, vol. 2, n. 2, 2013, p. 9-20.

FERNANDES, Enilda; CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de. A organização do trabalho didático na proposta da Escola Parque de Anísio Teixeira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 71, p. 55-76, mar. 2017

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia: Problemas e Práticas**, nº 9, pp. 171-177, 1991.

FIGUEIRÔA, Arthur. **Construção de laços pelas experiências com as escolas parque de Brasília**: a história de vida de duas professoras de música. Dissertação (Mestrado em Música). UnB, Brasília, 2017.

FREGTMAN, Carlos D. **O Tao da Música**. Tradução de Priscilla Barrak Ermel. São Paulo: Pensamento, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Tayanne da Costa; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Escolas-parque de Brasília: diálogos com a produção acadêmica. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-21, 2020.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190102, p. 1-17, 2019.

GAULKE, Tamar Genz. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica**: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: UFRGS, 2017.

GONTIJO, Millena Brito Teixeira. **O movimento (auto)biográfico no campo da Educação Musical no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações**. Dissertação (Mestrado em Música). UnB, Brasília, 2019.

HOLST, Imogen. **O ABC da Música**. Tradução Mariana Czertok. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KATER, Carlos. Algumas palavras sobre... hoje! In: SOUZA, Cássia V. C. (org.). **Especialização em Educação Musical: Reflexões e Pesquisas**. Maringá: Paco Editorial, 2018.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Revista Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, abril/novembro 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEHRER, Jonah. **Proust era um neurocientista**. Como a arte antecipa a ciência. Tradução Ana Carneiro. Aveiro, Portugal: Ed. Lua de Papel, 2009.

MARINAS, José-Miguel. **La escucha em la historia oral**. Palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007.

MARQUES, Olívia. **Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música**. Dissertação (Mestrado em Música). UnB, Brasília, 2016.

MARTINS, Heloisa Passos e; QUADROS, Laura Cristina de Toledo. A música como agente terapêutico no tratamento da Doença de Alzheimer. **Psicologia e Pesquisa**, v. 15(1), p. 1-22, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, 2021.

OLIVEIRA, Edson Arcanjo. **A constituição da Experiência de três violonistas acompanhadores: um estudo com documentação narrativa**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação. Processos de autoria e de (re)construção identitária. **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010(a). CDROM.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Memoriais: Literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010(b).

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

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

PASSEGGI, M. C. e SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1), pp. 6-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Abordagens Narrativas na Pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, p. 57-79, junio de 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.

PITANGA, Daniel Martins. **Candeeiro Musical**: três histórias de vida em formação com a música e a construção de memórias na cultura popular. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, 2021.

QUEIROZ, Haniel Henrique Vieira de. **Dimensões da musicobiografização na perspectiva de três professores de música**: um estudo com narrativas (auto)biográficas à luz da tríplice mimese. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, 2021.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução: Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**: Tomo I. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SALLES, Walter. Paul Ricoeur e a refiguração da vida diante do mundo do texto. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 39, n. 124, p. 259-278, 2012.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Hugo Leonardo Guimarães. **O ateliê musicobiográfico como projeto formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – Campus Ceilândia**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, 2018.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, Maria Cecília. **Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul / University of Queensland, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A: Convite do Curso de Extensão de Pesquisa-Formação



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

CONVITE

Todas as histórias de vida profissional na educação são permeadas por acontecimentos e relacionamentos em todos os contextos: pedagógico, político, econômico, cultural, social, entre outros. Estes momentos, pequenas histórias do dia-a-dia, passam a fazer parte de uma biografia e formam, de um modo ou de outro, uma visão de mundo que direciona o modo de ser e agir em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem com os alunos, ou seja, que dão um contorno singular à docência de cada professor e cada professora de música.

Estamos realizando um projeto de pesquisa-formação no âmbito do mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Música - PPG-MUS, da Universidade de Brasília, intitulada **“Memorial musicobiográfico: uma pesquisa-formação sobre a docência de música”**, que busca compreender como se constitui esse “contorno singular”, ao que denominamos de “cerne” da docência, e como este cerne mobiliza os modos de ser e agir de cada professor e cada professora de música no exercício de sua docência, que se estabelece de modo único e singular em virtude das experiências de vida que formaram este cerne.

Assim, convidamos os professores e professoras que lecionam música em Escola Parque a participarem deste projeto de pesquisa-formação como participantes/colaboradores, ministrado pelo pesquisador e mestrando em música Lílson Pelegrine Simas, ex-professor de música e artes cênicas da Escola Parque 303/304 Norte, sob a orientação da Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, coordenadora do PPG-MUS da UnB e do projeto de extensão **“A musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”**.

A proposta deste projeto de pesquisa-formação consiste na criação de um campo de estudos, visando a construção, compartilhamento e reflexão dos memoriais musicobiográficos produzidos pelos participantes, nos quais as narrativas autobiográficas de formação com e pela música serão construídas e refletidas sob a luz dos conceitos da pesquisa (auto)biográfica em aproximações com a Educação Musical.

Os encontros do projeto serão realizados pela plataforma *Google Meet* e os resultados deste trabalho serão apresentados na dissertação da pesquisa de mestrado em andamento. Na conclusão deste projeto de pesquisa-formação serão emitidos certificados de participação em projeto de extensão a todos que obtiverem um mínimo de 75% de frequência nos encontros virtuais com a participação nas atividades individuais e em grupo. As inscrições podem ser feitas no endereço <https://forms.gle/F8vTfCbarv3hAbn7> até o dia 04 de abril.

O dia e horário dos encontros será organizado junto com os participantes de modo que, uma vez por semana, entre os dias 05 de abril e 04 de junho, possamos realizar esta pesquisa-formação que, acreditamos, será formativa e de grande proveito a todos os participantes. Maiores informações na descrição do projeto a seguir. Sejam todos bem-vindos!

Apêndice B: Proposta de Curso de Extensão de Pesquisa-Formação



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

Curso de Extensão e de Formação Continuada

Memorial Musicobiográfico: construindo narrativas autobiográficas sobre a docência de música

Ministrante: LÍLSON PELEGRINE SIMAS

- Mestrando em música na UnB e Professor de música e artes cênicas na Escola Parque 303/304 Norte no período entre 2003 a 2019.

Orientadora: Profa. Dra. DELMARY VASCONCELOS DE ABREU

- Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Música da UnB e Coordenadora do Projeto de Extensão "A musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical".

EMENTA

Este curso de extensão e formação continuada integra o Projeto de Extensão "**A musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical**" e destina-se à realização de pesquisa-formação com professores e professoras que lecionam música em Escola Parque, constituindo-se como campo empírico para a pesquisa de mestrado em andamento intitulada "**Memorial musicobiográfico: uma pesquisa-formação sobre a docência de música**". Visa a construção de memoriais autobiográficos, nomeados aqui de **memoriais musicobiográficos** por se constituírem como memoriais de formação com e pela música. O interesse consiste na compreensão em como os participantes percebem e compreendem os modos como a formação com e pela música direciona a constituição singular do cerne da docência de música, e como este cerne mobiliza os modos de ser e agir do professor e da professora de música no exercício de sua docência.

OBJETIVO GERAL

- Realizar uma pesquisa-formação com professores e professoras que lecionam música em Escola Parque através da construção de memoriais musicobiográficos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Criar um ambiente de pesquisa-formação para construção e compartilhamento de memoriais musicobiográficos dos participantes.
- Apresentar um breve histórico e os conceitos operantes que fundamentam o memorial musicobiográfico como dispositivo formativo para a docência de música.

- Refletir sobre as narrativas destes memoriais, considerando os elementos musicobiográficos da formação que constituem e mobilizam de modo singular o cerne da docência de música.
- Avaliar o trabalho desenvolvido neste curso de formação continuada/pesquisa-formação, compartilhando possíveis novos horizontes para o exercício profissional da docência de música na EP em novos tempos e contextos socioculturais nacionais e mundiais.

JUSTIFICATIVA

As histórias de vida são fontes de conhecimentos únicos e singulares de uma pessoa que, pela sua presença e por sua ação no mundo consigo mesmo e com o outro, traz contribuições significativas para o seu desenvolvimento pessoal e do grupo social ao qual pertence. Ao reconhecer a importância e a responsabilidade dessas contribuições, torna-se emergente que se possa conhecer, refletir e compreender tais histórias.

Nesse sentido, consideramos fundamental para a área da Educação Musical a busca por esses conhecimentos como resultantes de experiências de vida que mobilizam os processos de ensino e aprendizagem da música, que podem ampliar a compreensão a respeito de quem é e como age no mundo o professor e a professora de música que convivem em um contexto social, cultural e educativo envolto em diversidade e complexidade.

No foco deste trabalho, é também de fundamental importância a reflexão sobre as contribuições que o processo de musicobiografização traz para a compreensão da ação da música na formação e na constituição da docência desses professores que estão na lida do dia-a-dia, participando e contribuindo com o processo formativo musical das futuras gerações.

CRONOGRAMA

São previstos nove encontros semanais pelo aplicativo *Google Meet*, organizados em momentos de construções narrativas e momentos de compartilhamento, entremeados por alguns fóruns teóricos. Os encontros acontecerão uma vez por semana, entre os dias 05 de abril e 04 de junho, conforme organização que será feita junto com todos os participantes, de modo que possamos atender a todos os interessados. O curso prevê ainda uma carga horária total de 36hs de atividades, sendo 18hs de encontros virtuais, correspondentes às atividades diretas, e mais 18hs de atividades indiretas de construção narrativa e produção pedagógico-musical, conforme cronograma a seguir:

- **1º Encontro:**
 - Orientações gerais sobre o curso.
 - Roda de conversa: apresentação dos participantes, expectativas e levantamento de dúvidas sobre o curso e a pesquisa em andamento.
- **2º Encontro:**
 - Apresentação de um breve histórico da pesquisa (auto)biográfica e do memorial de formação no Brasil.
 - Estudo dos conceitos operantes que definem e fundamentam o memorial musicobiográfico.
 - Orientações gerais para a construção do memorial musicobiográfico.

- **3º e 4º Encontros:**
 - Apresentação do primeiro memorial musicobiográfico em roda de conversa.
 - Estudo reflexivo sobre as narrativas musicobiográficas, levantamento de questões e proposição de ideias sobre as narrativas.
 - Orientações gerais para a reestruturação do memorial musicobiográfico a partir das reflexões feitas no encontro
- **5º e 6º Encontros:**
 - Apresentação dos memoriais musicobiográficos reestruturados a partir das contribuições geradas na roda de conversa.
 - Com base na fundamentação teórica, será desenvolvida uma análise dos elementos da formação que, na narrativa musicobiográfica, se relacionem com a construção do cerne da docência de música do narrador.
- **7º Encontro:**
 - A partir do estudo dos memoriais musicobiográficos, será proposto um exercício reflexivo sobre as possibilidades de refiguração da docência de música na EP.
 - Orientações para produção de material pedagógico-musical fundamentado nas reflexões e compreensões originadas das narrativas musicobiográficas apresentadas.
- **8º Encontro:**
 - Apresentação da produção pedagógico-musical ao grupo em roda de conversa.
 - Análise das produções e contribuições para o enriquecimento das mesmas.
- **9º Encontro:**
 - Autoavaliação da participação pessoal nas atividades propostas e executadas.
 - Avaliação da produção pedagógico-musical.
 - Avaliação geral do curso, abordando o processo formativo que foi constituído com o memorial musicobiográfico.

AValiação

A participação nas atividades e as produções dos professores (memoriais e produções pedagógico-musicais), bem como o curso de extensão e formação continuada, assim como todo o desenvolvimento do trabalho de pesquisa-formação serão avaliados em processo de autoavaliação e avaliação geral em roda de conversa, conforme descrito no cronograma acima.

PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Com o objetivo de contribuir com a pesquisa em andamento, serão cumpridos os seguintes procedimentos:

- Será solicitada aos participantes a assinatura de Termo de Consentimento do Uso de Imagem e Voz à Coordenação Geral do curso, única e exclusivamente para atender os propósitos de divulgação do trabalho desenvolvido e dos resultados da pesquisa, incluindo-se toda a produção de conhecimentos gerada no curso que seja considerada de importância significativa para a área da Educação Musical e da Pesquisa (Auto)biográfica.

- Os encontros realizados pelo *Google Meets* serão gravados com o objetivo de registro, estudo e análise da produção de conhecimentos no processo de pesquisa-formação.
- O participante receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer do curso, onde lhe é assegurado rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a), incluindo-se aqui as gravações dos encontros.
- Será emitido certificado de participação aos professores que obtiverem, no mínimo, 75% de frequência no curso e participação efetiva nas atividades propostas. Os certificados serão emitidos pelo Decanato de Extensão da UnB na conclusão do projeto, previsto para o mês de julho de 2021.
- As situações não previstas neste documento serão resolvidas pela Coordenação Geral do curso e comunicadas em tempo hábil aos participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. O FAEM como espaço de formação em educação musical: uma investigação formação a partir de memoriais de mestrados da UnB. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 38, p. 89-104, jan.-jun. 2017.

AZEVEDO, Adriana; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas digitais das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação básica. *Notandum*, nº 40, jan-abr 2016, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. *O memorial autobiográfico. Uma tradição acadêmica no Ensino Superior no Brasil*. Tese de Doutorado em Educação. UFRN: Natal, 2012.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. *Memorial de formação: Um dispositivo de pesquisa-ação-formação*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRN: Natal, 2010.

OLIVEIRA, Iara Leticia Leite de. A formação docente pela lente do memorial como instrumento de reflexão. Artigo: Juiz de Fora, 2015. Disponível em: https://www.ufjf.br/ebiapem2015/files/2015/10/gd7_iara_deoliveira.pdf. Acesso em: 24/3/2021.

PASSEGGI, M. C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural. Campinas, 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/1970.doc>. Acesso em 22/8/2020.

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, v.17, n.44, p. 1-21, jan./mar.-2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 16/03/2021

Apêndice C: Termo de Consentimento do Uso de Imagem e Voz

Termo de Consentimento do Uso de Imagem e Voz

Caro(a) professor(a). Este projeto se constitui como campo investigativo e formativo para a pesquisa de mestrado intitulada "Memorial musicobiográfico: uma pesquisa-formação sobre a docência de música", sob a responsabilidade do pesquisador Lílson Pelegrine Simas. O objetivo principal é compreender como o memorial musicobiográfico se constitui como dispositivo formativo para a docência de professores de música.

Neste ato de inscrição, solicitamos a sua concordância com este Termo de Consentimento do Uso de Imagem e Voz, única e exclusivamente para atender as ações da pesquisa, sendo: a) gravação em vídeo e áudio dos encontros semanais que serão realizados pelo aplicativo de videoconferência Google Meet, com objetivo de registro e coleta de dados para posterior estudo, análise e avaliação do trabalho realizado; b) divulgação dos resultados desta pesquisa-formação em dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade de Brasília, onde será também apresentada uma síntese da produção de conhecimentos que sejam considerados de importância significativa para a área da Educação Musical e da Pesquisa (Auto)biográfica.

Ao aceitar participar da pesquisa-formação, você estará contribuindo para proporcionar um espaço de fala e escuta para si e para os demais, onde poderá identificar situações que necessitem de atenção e reflexão por parte dos meios acadêmicos sobre a realidade profissional da educação musical. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer do projeto, onde lhe é assegurado rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a), incluindo-se aqui as gravações dos encontros, salvo no caso de, no intuito de contribuir com esta investigação científica, seja expressamente autorizada a divulgação de seu nome e de seu trabalho pedagógico na mesma. De igual modo não está autorizado salvar cópias nem distribuir gravações destes encontros, tampouco realizar gravações com softwares de captura de tela –, as quais contêm direitos de imagem e voz dos participantes e do docente pesquisador. Contudo, caso seja de seu interesse, posteriormente você poderá ter cópia das gravações para uso exclusivo para estudo e análise pessoal, ao qual recomendamos a guarda sigilosa, desde que a liberação desta cópia também seja prévia e expressamente autorizado por todos os demais participantes.

Os dados e materiais produzidos serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador única e exclusivamente para este fim. Mesmo com esse consentimento, você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo, conforme a necessidade e com justificativa e aviso previamente comunicados. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, mas também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária. Quaisquer dúvidas com relação à assinatura deste Termo de Consentimento ou em relação à pesquisa, basta entrar em contato com o pesquisador Lílson Pelegrine Simas, pelo celular/Whatsapp/Telegram (61)99657-0610, ou pelo e-mail lilsonsimas@gmail.com.

De acordo: _____

Local e Data: _____

Apêndice D: Formulário de Inscrição para o Curso de Extensão

Inscrição no projeto de pesquisa-formação Memorial Musicobiográfico

Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Voz para a Pesquisa.

***Obrigatório**

1. Caro(a) professor(a). Este projeto se constitui como campo investigativo e formativo para a pesquisa de mestrado intitulada “Memorial musicobiográfico: uma pesquisa-formação sobre a docência de música”, sob a responsabilidade do pesquisador Lílson Pelegrine Simas. O objetivo principal é compreender como o memorial musicobiográfico se constitui como dispositivo formativo para a docência de professores de música. Neste ato de inscrição, solicitamos a sua concordância com este Termo de Consentimento do Uso de Imagem e Voz, única e exclusivamente para atender as ações da pesquisa, sendo: a) gravação em vídeo e áudio dos encontros semanais que serão realizados pelo aplicativo de videoconferência Google Meet, com objetivo de registro e coleta de dados para posterior estudo, análise e avaliação do trabalho realizado; b) divulgação dos resultados desta pesquisa-formação em dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade de Brasília, onde será também apresentada uma síntese da produção de conhecimentos que sejam considerados de importância significativa para a área da Educação Musical e da Pesquisa (Auto)biográfica. Ao aceitar participar da pesquisa-formação, você estará contribuindo para proporcionar um espaço de fala e escuta para si e para os demais, onde poderá identificar situações que necessitem de atenção e reflexão por parte dos meios acadêmicos sobre a realidade profissional da educação musical. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer do projeto, onde lhe é assegurado rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a), incluindo-se aqui as gravações dos encontros, salvo no caso de, no intuito de contribuir com esta investigação científica, seja expressamente autorizada a divulgação de seu nome e de seu trabalho pedagógico na mesma. De igual modo não está autorizado salvar cópias nem distribuir gravações destes encontros, tampouco realizar gravações com softwares de captura de tela –, as quais contêm direitos de imagem e voz dos participantes e do docente pesquisador. Contudo, caso seja de seu interesse, posteriormente você poderá ter cópia das gravações para uso exclusivo para estudo e análise pessoal, ao qual recomendamos a guarda sigilosa, desde que a liberação desta cópia também seja prévia e expressamente autorizado por todos os demais participantes. Os dados e materiais produzidos serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador única e exclusivamente para este fim. Mesmo com esse consentimento, você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo, conforme a necessidade e com justificativa e aviso previamente comunicados. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, mas também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária. Quaisquer dúvidas com relação à assinatura deste Termo de Consentimento ou em relação à pesquisa, basta entrar em contato com o pesquisador Lílson Pelegrine Simas, pelo celular/Whatsapp/Telegram (61)99657-0610, ou pelo e-mail lilsonsimas@gmail.com. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Não concordo

Dados Pessoais

2. Nome completo *

3. Data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outro: _____

5. RG e UF *

6. CPF *

7. Endereço Residencial com CEP *

8. E-mail principal *

9. Número de celular/telefone *

10. Prefere receber informações referentes ao curso via: *

Marcar apenas uma oval.

E-mail

Telegram

Whatsapp

11. Qual melhor dia e horário para sua participação nos encontros virtuais? Pode marcar todos os dias e horários disponíveis. *

Marque todas que se aplicam.

- Terça-feira
 Quarta-feira
 Quinta-feira
 Manhã
 Tarde

Formação e área profissional

12. Qual é o seu grau de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
 Pós-graduação (Especialização)
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-doutorado
 Outro: _____

13. Qual é a área de sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Música
 Outro: _____

14. Escola em que trabalha atualmente *

Marcar apenas uma oval.

- Escola Parque 210/211 Norte
 Escola Parque 303/304 Norte
 Escola Parque 210/211 Sul
 Escola Parque 307/308 Sul
 Escola Parque 313/314 Sul
 Escola Parque da Natureza de Brazlândia
 Escola Parque Anísio Teixeira

15. Conhece o memorial de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Não.
- Sim, já ouvi falar.
- Sim, já escrevi meu memorial.
- Sim, já desenvolvi, trabalhei ou ministrei aulas com memorial de formação.
- Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários