



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

MYLLENE ALVES JORDÃO SANTANA

**CONSTRUINDO A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MÚSICA: um estudo com
narrativas de um professor de música do IFB-CSAM**

Brasília/DF
2020

MYLLENE ALVES JORDÃO SANTANA

**CONSTRUINDO A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MÚSICA: um estudo com
narrativas de um professor de música do IFB-CSAM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Música do Departamento
de Música da Universidade de Brasília como
requisito para a obtenção de título de Licenciado em
Música.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de
Abreu.

BRASÍLIA/DF

2020

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

SS232c Santana, Myllene Alves Jordão
Construindo a aprendizagem da docência de música: um estudo com narrativas de um professor de música do IFB-CSAM / Myllene Alves Jordão Santana; orientador Delmary Vasconcelos de Abreu; co-orientador Haniel Henrique Vieira de Queiroz. -- Brasília, 2020.
60 p.

Monografia (Graduação -) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Docência de música. 2. Educação básica. 3. Entrevista narrativa. I. Abreu, Delmary Vasconcelos de, orient. II. Queiroz, Haniel Henrique Vieira de, co-orient. III. Título.



ATA DE DEFESA DE TCC

Myllene Alves Jordão Santana,

Matrícula: 170152766

"CONSTRUINDO A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MÚSICA: um estudo com narrativas de um professor de música do IFB-CSAM Brasília/DF."

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, em sala virtual no Teams, no dia 14 de outubro de 2020 como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em música sob a orientação da **Profª. Drª. Delmary Vasconcelos de Abreu** e os professores **Drª. Francine Kemmer. Cernev** e **Dr. Paulo Roberto Affonso Marins**, segundo o ato 22/2020 do dia 01 de outubro de 2020 que nomeou a banca de avaliação.

Brasília, 09 de outubro de 2020



Documento assinado eletronicamente por **Delmary Vasconcelos de Abreu, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 04/11/2020, às 13:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Roberto Affonso Marins, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 04/11/2020, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Francine Kemmer Cernev, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 04/11/2020, às 20:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5812630** e o código CRC **DF84C5A3**.

Dedico este trabalho a Deus que com infinita bondade me permite viver sonhos.

Agradecimento

Agradeço ao meu Deus pelo cuidado e amor que me cercam diariamente.

Agradeço à minha família pelo apoio na vida, no decorrer do curso e por proporcionarem a realização deste trabalho de forma confortável.

Agradeço à minha orientadora Delmary Vasconcelos de Abreu por acrescentar e percorrer caminhos comigo.

Agradeço ao Haniel Queiroz que apoiou o processo de escrita deste trabalho.

Agradeço a professora Francine Kemmer Cerne e professor Paulo Roberto Affonso Marins por participarem da banca.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objeto de estudo a minha aprendizagem da docência em diálogo com um professor de música de educação básica e que fez parte da minha formação no processo de Estágio Supervisionado em Música. Escolhi retomar esse campo empírico para fazer uma entrevista narrativa com esse professor a fim de ampliar conhecimentos sobre a docência de música em escolas de educação básica. Tomei como objetivo compreender como se constrói o docente, como ele dá forma às suas experiências e a relação dele com a formação musical de alunos, na perspectiva de um professor de música do ensino médio. Os conceitos que fundamentaram este trabalho são da docência de música e aprendizagem da docência. A metodologia utilizada baseia-se na Pesquisa (Auto)biográfica com fontes escritas oriundas da dissertação de mestrado desse professor e fontes orais obtidas em uma entrevista narrativa. Neste caso, os resultados apontaram que a aprendizagem da docência pode ser previamente antecipada quando o sujeito da formação se abre para o diálogo com a literatura em consonância com a prática e observação das aulas no estágio supervisionado, se formando com aquilo que o docente de música da escola conta como faz e o que fez para agir desse ou daquele modo. Assim, foi possível refletir no meu memorial formativo a minha própria trajetória do aprendizado da docência de música que vem ocorrendo com minhas ações formativas.

Palavras-chave: Docência de música; educação básica; entrevista narrativa

ABREVIATURAS

ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical

ABP - Aprendizagem baseada em problemas

DNEP - Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

EMB - Escola de Música de Brasília

EN - Entrevista Narrativa

FE - Fontes escritas

FO - Fontes orais

IFB-CCEI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - Campus
Ceilândia

IFB-CSAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - Campus
Samambaia

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Curva Melódica.....	48
-------------------------------	----

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	11
2. REVISÃO DE LITERATURA	16
2.1 Imagens da docência e construção da aprendizagem em música	16
2.2 Docente de música na perspectiva musicobiográfica	20
3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	25
3.1 Abordagem da Pesquisa (Auto)Biográfica	25
3.2 Entrevista Narrativa	26
3.3 Perfil do Entrevistado	28
3.4 Procedimentos de entrevista e análise das informações	28
4. ANÁLISE DESCRITIVA DAS FONTES ORAIS E ESCRITAS	30
4.1 A experiência e perspectiva de um professor de música do ensino médio.	30
4.2 Descrevendo processos formativos na perspectiva musicobiográfica e a formação musical de alunos	36
4.3 Processos de observação das aulas	45
5. MEMORIAL DA MINHA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

Estes parágrafos introdutórios evidenciam aquilo que me despertou como futura docente de música em contextos escolares com base naquilo que experienciei em um dos estágios supervisionados de música acompanhando um professor de música do ensino médio em suas práticas.

Dentre os estágios supervisionados realizados, tomei como apropriado trazer para o Trabalho de Conclusão de Curso a minha experiência formativa com o que fora vivido mas, também, ampliando e aprofundando um estudo investigativo com este professor com o qual convivi por um semestre com questões que me intrigam nesse meu percurso formativo em um curso de licenciatura em música.

A princípio a escolha da escola, Campus IFB-CSAM, foi pela proximidade de minha residência e também pela indicação da professora supervisora de estágio. Pelo fato do meu estágio ser orientado para o ensino médio, entrei em contato com o professor Gustavo Araújo, professor de música efetivo no ensino médio do Campus IFB - Campus Samambaia – CSAM. Convém salientar que esse professor fez licenciatura e mestrado em música na Universidade de Brasília.

Para conhecer melhor o que fundamenta as suas práticas fui orientada pela supervisora de estágio a ler a dissertação de mestrado desse professor, que foi orientando dela no mestrado acadêmico. Este trabalho tinha como objetivo compreender como os estudantes do ensino médio do IFB-CSAM construíam sentidos na sua formação musical. A forma como o professor atua, ou seja, o dispositivo da pesquisa-formação (auto)biográfica e como a aula é de música a pesquisa Musicobiografica utilizada por ele em sala de aula foi o que me fez voltar ao campo de estágio, agora campo empírico investigativo. A princípio, me aproprio da explanação de Souza (2018) acerca da perspectiva musicobiográfica que fornece subsídios conceituais, teóricos e práticos que possibilitem o arranjo e a elaboração de projetos formativos musicobiográficos que tenham nas narrativas (auto)biográficas com música o seu fio condutor.

Uma vez que tenho a pretensão de me tornar professora e pesquisadora de música em contextos escolares, mais especificamente, em uma escola do campo, quero entender mais da vida do estudante e, como professora de música, como poderei contribuir com o seu processo formativo. Independente do tipo de escola, seja de educação básica, do campo, profissional ou escolas livre de música associo o conceito dos quatro pilares da educação proposto pela UNESCO (2012), **aprender a conhecer** na prática a docência de música; **aprender a fazer**

música com meus alunos de modo que possam buscar formas, maneiras e instrumentos para a vida; **aprender a conviver** dentro de uma comunidade escolar e a viver-com o outro e ambos em formação constante; **aprender a ser** professora de música integrando conhecimentos e considerando todas as potencialidades de cada aluno.

Dentro dessas aprendizagens, o que chamo aqui nos termos de Gaulke (2013) de “aprendizagens da docência” incita-me considerar a aprendizagem alicerçada em modelos de outros professores e a minha própria experiência obtida durante a formação acadêmica e ao longo da vida. Para isso é necessário conhecer quem é esse professor que tomo como uma das referências em meu processo formativo.

Tomando os termos de Passeggi (2011) quero compreender como este professor dá sentido à sua prática docente com os significados que atribui ao mundo vivido em sala de aula com seus alunos no processo formativo em música. Para que haja essa significação assimilo que, as palavras são uma dessas formas de perspectivar o mundo. Como elucida Bondía (2002) “o homem é palavra, o homem é enquanto palavra, todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, o modo de viver próprio desse vivente se dá na palavra e como palavra”. E a palavra parece ser o mote, o tema que levou Araújo (2017) a construir sentidos de sua formação no mestrado acadêmico da UnB, o que o levou a conhecer e desenvolver as narrativas como práticas formativas.

O pesquisador Araújo (2017) que é também o professor Gustavo, abre a dissertação de mestrado com a seguinte narrativa:

Iniciei esse processo de formação apreendendo palavras que nomeiam, conceituam e formatam o mundo da pesquisa na pós-graduação. Apreendi as palavras que davam sentido, ou seja, (des)cobri o que pesquisadores e teóricos, que vieram muito antes de mim, haviam (des)coberto. Isso significou não só estudar as metodologias tradicionais de pesquisa, mas compreender aqueles que, por serem humanos, traduziram suas relações com o mundo, naquilo que eram. Palavras. Tudo ao redor estava coberto de palavras. Desejei descobri-las, ter (cons)ciência do que chegava aos meus sentidos. Para isso, me atentei a perceber que quando melodias, contrapontos, sons em harmonia com outros sons se resumem a palavras, preciso parar e ouvir o mundo de novo, com meus próprios ouvidos. (ARAÚJO, 2017, p. 11).

Foi acompanhando com leituras, observações e práticas desse processo formativo rico em palavras e seus sentidos, que tomei como objeto de estudo a aprendizagem da docência de música, vista na perspectiva do professor Gustavo Araújo. Acredito que este estudo poderá ampliar minha reflexão acerca da minha própria construção da aprendizagem e futura docência.

Compreendo a necessidade do estágio como um importante local de articulação e mobilização de saberes por priorizar a aprendizagem na prática por representar um exercício

do ser docente como atestam Azevedo e Hentschke (2005); Cereser (2003); Mateiro, (2009). Logo, considero as quatro experiências de Estágio ocorridas em disciplinas da Universidade, incluindo projeto de estágio como parte essencial da construção da aprendizagem da docência. Para pensar e refletir o meu percurso trago memoriais formativos.

A primeira experiência realizada na disciplina projeto de estágio em escola pública de ensino regular ocorreu na Escola Parque Anísio Teixeira – Ceilândia. A escola oferece oficinas de canto, teclado, guitarra, violão e violino em ambos os turnos, matutino e vespertino, para os anos finais do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio. Acompanhei as turmas de violino, por possuir semelhanças de execução com meu instrumento principal, que é a viola. As turmas não eram divididas em níveis de técnica instrumental, ou seja, eram aulas de ensino coletivo. Entendi que o repertório utilizado consistia no próprio material didático-pedagógico. Era um repertório que em si apresentava três níveis para o aprimoramento da técnica instrumental. A troca de conhecimentos e experiências com o professor da turma permitia que eu tivesse liberdade dentro da sala com os alunos podendo, deste modo, pontuar detalhes de postura, musicalidade e execução do instrumento.

Alguns acontecimentos em sala, com relação a problemas na vida pessoal dos estudantes, foram significativos para mim como futura professora. Foi relevante, porque através disso pude perceber que para o professor não bastam apenas os conhecimentos técnicos da sua área, mas o professor precisa estar atento às necessidades humanas como indica Macedo (2015). Os conhecimentos e posicionamentos do professor dentro de sala cooperam para a aproximação do estudante com o conteúdo. Isso me mostrou, conforme Oliveira (2018) que o conhecimento musical, o ensino e a aprendizagem, “não está apartado da vida, ao contrário, tem uma imbricação com a vida-formação” (OLIVEIRA, 2018, p. 65).

A segunda experiência se deu na Escola Parque 210 Norte. A escola oferece aulas de Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física. O público-alvo são estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de escolas públicas ligadas a Regional de Ensino do Plano Piloto. E a regência do estágio supervisionado em música é compartilhada, sempre, com professores das turmas. De modo que, compartilhei a aprendizagem da docência acompanhando uma professora na turma de 2º ano.

Lembro que o ambiente escolar passava por diversas interferências realizadas pela coordenação a favor da paz, empatia e respeito. Isso significava, para mim, que o ambiente estava conflituoso, além de ser possível observar *in loco*, que os valores e sentimentos – tema escolhido pela escola – estavam incipientes na relação entre alunos. Isso se dava tanto nos

corredores da escola, quanto dentro da sala. Tive a autorização da professora para reger sete aulas. Nelas, tentei desenvolver com a proposta da coordenação sobre valores com a música A vida do Viajante de Luiz Gonzaga. Trabalhei algumas competências gerais da Educação básica contidos na Base Nacional Comum Curricular – documento guia usado durante o semestre na disciplina de estágio. Como exemplo das competências gerais empregadas, cito a 3 e 9, respectivamente:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. [...]Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2020, p. 09)

Compreendi nessa minha atuação que, o contexto social em que os alunos estão inseridos afeta diretamente o ambiente da sala de aula. As individualidades, relações em que se encontram, experiências, motivações e vivências de cada aluno é que formam a composição de cada grupo, turma, escola e sociedade. Eis o desafio de ser professor, saber lidar com cada um dos indivíduos em sala de aula. Isso requer do docente conhecimento das variadas realidades que eu, como futura professora de música, encontrarei em sala de aula, terei a atribuição de encontrar com a música formas de levar o aluno a construir “princípios éticos” como nos ensina Araújo (2017), autor este que faz parte da minha terceira experiência de estágio da qual tratarei a seguir.

A terceira experiência provocou o interesse nesse trabalho. Foi realizada no IFB-CSAM e é nessa direção, de priorizar a aprendizagem na prática, que planejo conhecer as práticas desse professor, com o qual estive aprendendo durante o estágio supervisionado, agora em outra etapa que é a construção do conhecimento desenvolvida continuamente, por ele, nas três etapas do Ensino Médio. Tive a oportunidade de observar e atuar em algumas aulas do 3º ano do Ensino Médio – etapa final desse nível de ensino. Nessa etapa o professor considera que o produto gerado no final deve ser uma composição com letra e melodia. Os estudantes utilizam todo o conhecimento técnico musical apreendido durante o curso para realizar, nesta etapa, uma composição musical com certa complexidade materializando o processo musicobiográfico experienciado nos dois anos anteriores, trazendo junto com o sentido atribuído os significados musicais, se expressando musicalmente e praticando um (auto) conhecimento daquilo que incorporou nos processos de aprendizagem durante as aulas, mas também com as músicas significantes em suas vidas, isto é, aquelas músicas que foram

importantes e consideráveis porque deram sentidos em algum acontecimento de suas vidas. Esses significados apareceram nas narrativas construídas pelos estudantes em sala de aula.

As práticas já observadas manifestaram em mim compreensões de que, se o estudante é o centro da aula, logo as relações que ele faz com o conhecimento são mais profundas, uma vez que é ele quem faz essa ligação com aquilo que já existe na vida dele e acrescentando novas maneiras de enxergar o mundo e nele agir. Penso que a arte, a música tem significativa contribuição nessa formação do estudante. Com entendimento de que todos se relacionam de formas diferentes com a música e são tocados de formas diferentes, o professor se torna um facilitador do conhecimento, cooperando para que a música se torne um discurso próprio em que os estudantes possam se expressar por meio dela.

Penso com Josso (2012, p. 122) que, o professor preocupado com a formação do estudante busca a qualidade dessa experiência, “de seu saber-viver” em “que ele estará em condições de criar um clima propício de aprendente nas pessoas com as quais ele coopera”. Esse conhecimento de si e do outro não se separam, ao contrário, cooperam.

Na perspectiva de estudante, estagiária e futura docente tenho a pretensão de com os relatos do professor Gustavo Araújo compreender como o professor se constrói em um espaço plural conjuntamente com os estudantes e na esfera do professor e a instituição, tomando a perspectiva metodológica que o professor desenvolve em sala de aula, trazendo maior aproximação da linguagem musical com o mundo da vida do aluno.

Diante disso, levantei as seguintes questões, para com elas objetivar a construção deste trabalho de conclusão de curso. A questão mais ampla me instiga a pensar como o estágio de docência de música contribui na minha aprendizagem da docência? Como é ser professor de música na educação básica? Quais metodologias o professor se utiliza para pensar a formação? Que processos formativos são estes? Como o professor se vê nessa perspectiva formativa empreendida?

Tomei como objetivo geral a principal reflexão: compreender como se constrói a aprendizagem da docência de música no estágio supervisionado. Para tanto, tomei como objetivos específicos: Observar a prática docente em sala de aula; Conhecer metodologias de ensino e aprendizagem da música; Descrever os processos formativos em música em sala de aula; Entender como o sujeito da pesquisa compreende-se como professor de música; Refletir, em um memorial formativo, a minha aprendizagem da docência.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nos tópicos abaixo apresentarei diálogos com a literatura que me permitiram refletir sobre a aprendizagem da docência de música, sobretudo na perspectiva musicobiográfica. Para isso, considero importante iniciar com as construções de imagens da docência e de como ocorre a aprendizagem da docência de música para, em seguida, discorrer sobre ideias e conceitos relacionados à pesquisa musicobiográfica que ajudam a compreender essa aprendizagem sob a ótica do sujeito biográfico. Compactuo com Rios (2010) que a docência refere-se ao exercício do magistério, sendo assim, o docente é o professor em exercício do processo de ensinar.

2.1 Imagens da docência e construção da aprendizagem em música

Dentro da sociedade, a docência e especificamente a docência de música obtém uma pré-concepção que molda a imagem construída sobre essa profissão. É importante considerarmos as seguintes definições para o termo imagem, uma vez que pode ser embasado em múltiplos sentidos.

Segundo o *Dicionário Aurélio da língua portuguesa (2010)*:

1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de ser ou de objeto. 2. Restr. Representação plástica da Divindade, de um santo, etc. [...] 5. Reprodução invertida, de pessoa ou de objeto, numa superfície refletora ou refletidora [...]. 7. Representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa; cópia [...]. 8. Aquilo que evoca uma determinada coisa, por ter com ela semelhança ou relação simbólica; símbolo [...]. 9. Representação mental de um objeto, de uma impressão, etc.; lembrança; recordação [...]. 10. Produto da imaginação, consciente ou inconsciente; visão [...]. 11. Manifestação sensível do abstrato ou do invisível [...]. 12. Metáfora [...]. 16. Rel. Públ. Conceito genérico resultante de todas as experiências, impressões, posições e sentimentos que as pessoas apresentam em relação a uma empresa, produto, personalidade, etc. [...] (FERREIRA, 2010, p. 1125).

Também podemos observar que, no mesmo dicionário, o conceito de imagem associa-se ao conceito de alegoria.

1. Exposição de um pensamento sob forma figurada. 2. Ficção que representa uma coisa para dar ideia de outra. 3. Sequência de metáforas que significam uma coisa nas palavras e outra no sentido. [...] 5. Simbolismo concreto que abrange o conjunto de toda uma narrativa ou quadro, de maneira que a cada elemento do símbolo corresponda um elemento significado ou simbolizado (FERREIRA, 2010, p. 95-96).

2.

A Alegoria é uma forma não literal de interpretar e dar sentido aos acontecimentos utilizando-se de linguagem simbólica para aproximar imagens a conceitos.

Como indica Macedo (2015) existem filmes e figuras, que apresentam professores em geral ou, especificamente, professores de música como personagens e isso pode ser considerada uma imagem da docência que não trata sobre abrangência dessa prática. A autora enfatiza que a palavra docência designa aquilo que diz respeito aos professores, suas funções, seu trabalho, mas isso vai além da tarefa de ministrar aulas.

De outra perspectiva Trevisan e colaboradores (2013) investigaram imagens da docência buscando conhecer imagens de professor na linguagem pedagógica e saber de que maneira tais imagens se relacionam com as expectativas sociais da profissão docente. Esses autores sugerem que a imagem do “professor alquimista” que está associada às narrativas de transformação e de consciência:

A grande meta do docente forjado nesses moldes é a transformação, busca incansável pela transmutação do sujeito, de modo que o conduza de um estado a outro. O que faz sentido aqui não é o estágio de aprendizagem e formação em que o educando se encontra, mas sua possibilidade de ampliar os conhecimentos e progredir intelectualmente. [...] A ideia de que as produções humanas são sempre no sentido do progresso. Assim, diante da possibilidade de evolução/transformação, o educando é alguém fraco cognitivamente e carente de consciência crítica, que somente consegue transcender à maioria esclarecida pela força alquímica do professor, analogamente à transformação química de elementos pobres em elementos ricos (TREVISAN et al., 2013, p. 128).

Os autores também apresentam a imagem do “professor viajante” que está associada a processos formativos que se estendem na relação pedagógica:

O “professor viajante” utiliza-se do poder de sedução das palavras para ser ouvido pelo aluno, suscitando-lhe o desejo em relação ao conhecimento. Para essa tarefa, o professor cerca-se de uma polifonia de vozes que se pretendem educativas, mas sem tomá-las como verdades a priori ou dotando-as da tarefa de promover uma passagem – como a que buscava o “professor alquimista” (TREVISAN et al., 2013, p. 133)

Como antes observado, as imagens nem sempre indicam a realidade da docência. Burnaford e Hobson (2001) apontam para a necessidade de construir novas imagens do que significa ser professor, Bragança (2001) indica que cabe refletir sobre qual é a imagem que hoje tecemos sobre o professor e sua formação para pensar em como reconstruir a imagem docente. Enquanto isso Trevisan e colaboradores (2013) sugerem que olhar para a própria produção de conhecimento de uma área é uma forma de identificar as imagens que estão sendo construídas acerca da docência.

Com o entendimento de que sobre a docência são vistas imagens caricatas e imagens sociais, cabem a todas as esferas responsáveis pela regência desse exercício valorizarem e ressignificarem, uma vez que no ato da docência há uma amplitude de designações e pré-conhecimentos necessários referentes a áreas como educação, psicologia e educação

musical que são indissociáveis e impossíveis de priorizar um em detrimento do outro, como ressalta Del-Ben (2002).

Acerca da palavra *docência*, Veiga (2014) encontra raízes etimológicas no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Isso nos ajuda a entender a definição indicada no dicionário Aurélio, que apresenta a docência como “qualidade de docente” e, ainda, “o exercício do magistério”, enquanto a palavra *docente* significa “que ensina” (FERREIRA, 2010, p. 735).

Macedo (2015) ressalta que a docência inclui a prática pedagógica, pessoas formadas que possam exercer a função de docente – professor, o que ele sabe, sua experiência, suas vivências, suas concepções, sua constituição pessoal e profissional, inclui os conteúdos, a matéria, os saberes e competências dos alunos, o conhecimento e os valores referentes a eles, além de suas experiências, suas vivências, suas concepções, seus gostos, seus interesses e suas necessidades. Essas ações ocorrem por meio de metodologias, métodos, estratégias de ensino, dos currículos, abordagens e posturas profissionais.

Diante disso, o processo de aprendizagem da formação de um docente considera os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos na universidade, os valores e a experiência de vida. Nessa perspectiva, Gaulke (2013) expressa que a formação acadêmica inicial é somente uma etapa da construção da docência, uma etapa importante, mas não suficiente. As disciplinas de Educação e Educação Musical ofertadas pela universidade fornecem ferramentas para o professor em formação que possam embasar suas práticas didático-pedagógicas, mas é na vivência em sala que o docente vai lidar com diferentes situações que vão além do que a universidade retrata. O docente vive em constante formação e aprendizagem. Para entendermos como ocorre esse constante aprendizado, podemos observar a definição geral segundo o dicionário online Michaelis (2009) para a palavra *aprendizado*:

1 Ação de aprender qualquer ofício, arte ou ciência. 2 O tempo gasto para aprender uma arte ou ofício. 3 Psicol. Denominação geral dada a mudanças permanentes de comportamento como resultado de treino ou experiência anterior; processo pelo qual se adquirem essas mudanças (MICHAELIS, 2009).

De acordo com os seguintes autores o processo de construção da aprendizagem da docência ocorre através de semelhantes processos e todos de maneira prática. Bellochio e Beineke (2005) esclarecem que a construção do conhecimento prático está vinculada às vivências do profissional, o que mostra a importância de se ter uma postura reflexiva, que considera as experiências fora do ambiente escolar como pressupostos importantes na constituição da prática educativa. Assim como Abreu (2010, 2011) e Scarambone (2007)

esclarecem que a construção da docência se dá a partir de um processo de vir a ser, de tornar-se constantemente professor. Sendo assim a aprendizagem torna-se um processo contínuo durante toda a vida. Já para Carvalho e Joly (2003) a categoria dos saberes experienciais está envolvida diretamente com a prática da profissão. A aprendizagem inicialmente, está “alicerçada em dois aspectos: os modelos de outros professores e a experiência do próprio professor” (CARVALHO E JOLY, 2003, p. 02).

Para compreender esse processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor que ocorrerá, principalmente, quando o professor estiver na prática em sala de aula, é relevante considerarmos as fases da docência apontadas por García (1995) e Huberman (1995). Enquanto Garcia sugere que existe a fase da “iniciação profissional”, que “compreende os primeiros anos de docência e denomina-se período de iniciação ao ensino” (p. 66), Huberman discorre sobre cinco fases do ciclo de vida profissional do professor que são: 1ª) entrada na carreira; 2ª) fase de estabilização; 3ª) fase da diversificação; 4ª) fase da serenidade; 5ª) fase do desinvestimento. Porém deve-se considerar que o desenvolvimento profissional do professor é um processo singular. Cada docente possui seu próprio tempo em cada fase que depende das suas experiências em sala de aula, com a escola e com os estudantes.

Nesse sentido, o professor se constrói em um espaço singular e plural e de modo particular onde cada sujeito desenvolve seu jeito de ser professor. Gaulke (2013) considera que a docência é uma construção constante no aprender da prática na escola, na situação de sala de aula e da interação com pessoas e é construída por meio da relação professor-aluno. A autora considera que o aprendente torna-se um sujeito com suas individualidades, sua história, seus modos de ser, pensar e agir, sua forma de ver o mundo e no seu próprio jeito de ser docente. A formação acadêmica faz parte da construção da docência, mas é na experiência que o professor vai sentir e perceber como realmente é a profissão.

No espaço plural, Gaulke (2012) ressalta que os professores passam do processo de procurar “para quem” desenvolver a aula e para “com quem”, valorizando o vínculo com o aluno e buscando construir a relação professor-aluno-conhecimento. Esse processo transforma-se em uma formação e construção conjunta em que a possibilidade de comunicação e a construção de laços e vínculos é fundamental para que o professor desenvolva seu trabalho. E, para que a aula de música tenha significado para o aluno é necessário que ele construa vínculos também com o conhecimento.

Dentro da literatura, pode-se observar que a principal ideia defendida é que os professores estão em contínuo desenvolvimento, isto é, estão em constante aprendizado. Esse

aprendizado não ocorre isoladamente apenas com o professor. A construção de um docente vem pelas diversas situações que ocorrem na prática da sala de aula, dentre elas, pela relação que o professor desenvolve com os colegas de profissão e principalmente da relação com os estudantes.

Assim entende-se que, ao mesmo tempo que o professor auxilia na construção do conhecimento do estudante, ele também passa por uma construção do seu conhecimento. As experiências de vida e a trajetória do professor são relevantes para essa constante formação do docente.

As imagens da docência demonstram a existência da concepção simbólica dessa prática. A prática docente de música exige grande trabalho cognitivo que vai além do ensino de conteúdos específicos da área. A aprendizagem em docência é construída de maneira prática e constante no ambiente da sala de aula individualmente e com o outro. A prática e a vivência da sala de aula agrega as experiências já adquiridas na universidade e deste modo teoria e prática se acrescentam formando constantemente a docência.

Do mesmo modo que o docente se constrói na prática, infiro que os estagiários experimentam a aprendizagem da docência no ambiente escolar, nas relações com professores orientadores, alunos e na exploração de caminhos metodológicos já vistos na universidade.

2.2 Docente de música na perspectiva musicobiográfica

Para compreender a docência na perspectiva musicobiográfica trago alguns autores que dialogam nessa perspectiva, como Figueirôa (2017) que investigou a história de vida de duas professoras de música de Escolas Parque de Brasília. Sua técnica de pesquisa foi a entrevista narrativa, a mesma que utilizarei com o sujeito de minha pesquisa.

O autor fundamenta o referencial teórico-metodológico da pesquisa com estudos advindos de Ferrarotti (2010). Esse autor, da área de ciências sociais, descreve a (auto)biografia como um método científico que nasce da sociologia clássica, mas toma dimensões maiores no campo da educação.

A tese principal de Ferrarotti (2010) é a de que podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. Ferrarotti (1988) apresenta como resultado de um exame para mostrar a especificidade do método biográfico dois materiais biográficos que podem ser usados nessa abordagem chamados primários e secundários. Os materiais primários são as narrativas ou relatos biográficos recolhidos por um pesquisador em situação face a face e os secundários são outros documentos que mostrem algum significado

acerca do indivíduo tais como fotos, correspondências e diários. Para o método biográfico tem se preferido os materiais biográficos primários uma vez que essa subjetividade encontrada na história de vida do sujeito contada é que compõe uma história social.

É na história de vida individual que estão presentes fragmentos da história de um sistema social através de nossos atos, sonhos, delírios, obras, comportamento etc. Toda a vida humana se revela, mesmo nos aspectos mais incomuns, como a síntese vertical de uma história social. Nessa estrutura, o sujeito, autor de sua própria história, coloca-se como um polo ativo, impõe-se como uma práxis sintética. Não se reduz a um reflexo do social, mas apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o, e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, a dimensão psicológica da subjetividade (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

O autor entende que é possível, através da narrativa (auto)biográfica, ler a sociedade por meio do individual. É o percurso investigativo visando o universal por meio do singular, entendendo o objetivo pelo subjetivo, descobrindo o geral pelo particular.

De modo semelhante, Delory-Momberger (2012) constrói a epistemologia da Pesquisa biográfica, trazendo uma questão central da antropologia social que é a da constituição individual. A autora propõe que é com apoio antropológico que a pesquisa (auto)biográfica se constrói, gerando a seguinte questão: como os indivíduos se tornam indivíduos? Com apoio na antropologia, a autora se aproxima de questões referentes ao complexo de relações entre o indivíduo e as inscrições adjacentes (históricas, sociais, culturais, linguísticas, econômicas, políticas); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. A autora explora os processos de gênese e de vir a ser dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência.

A autora segue esclarecendo que o espaço da pesquisa biográfica consiste em perceber essa relação singular compreendendo as formas que esse indivíduo dá a sua experiência. Vale ressaltar que, de acordo com a autora, a preocupação da pesquisa (auto)biográfica é evidenciar a subjetividade da experiência individual, situada em um tempo biográfico. É na reflexão sobre o agir e o pensar humanos a partir da organização desses no tempo que se constrói a experiência pela narrativa. Essa reflexão consiste na atividade biográfica, que são as construções mentais e estruturas de significados atribuídos à experiência vivida. A partir dessas construções mentais que se organizam as narrativas.

Figueirôa (2017) entende que a Pesquisa (Auto)Biográfica tem suscitado novas pesquisas e procedimentos teórico-metodológicos para vários campos do conhecimento, dentre eles a Educação Musical.

A partir da sua compreensão sobre o campo da pesquisa (auto)biográfica de sua origem e pressupostos, apresentarei a aproximação desse campo com o da Educação Musical. Diante disso, apresento Abreu (2018):

No campo semântico da ação, a narrativa musicobiográfica pode ser compreendida, na prefiguração, com noções fundadas na vida (bio) com a música e no uso de instrumentos semióticos (grafias – estruturas e símbolos), derivando daí noções a serem estudadas, refiguradas, e melhor conceituadas no campo da educação musical. Nessa direção, a terminologia “musicobiografia” aproxima epistêmica e metodologicamente as áreas de educação musical e pesquisa (auto)biográfica (ABREU, 2018, p. 03).

Para uma melhor compreensão da pesquisa Musicobiográfica, convém atentarmos para o trabalho de Souza (2018), que além de pesquisador é também professor de música do Instituto Federal de Brasília – campus Ceilândia, IFB-CCEI. Em sua pesquisa, esse autor discorre sobre a perspectiva musicobiográfica entendendo que:

A perspectiva musicobiográfica da formação musical pode ser vista como uma abordagem de pesquisa-formação que fornece subsídios conceituais, teóricos e práticos que possibilitem o arranjo e a elaboração de projetos formativos musicobiográficos que tenham nas narrativas (auto)biográficas com música o seu fio condutor. Os relatos (auto)biográficos que tem 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).

No diálogo da Educação Musical e a pesquisa (auto)biográfica se manifesta às possibilidades de ampliar o olhar sobre as complexidades na relação sujeito com a música, como propõe Abreu (2018). A Educação Musical que busca nas histórias dos sujeitos seus modos de se constituir com a música, abre espaço para que, por meio das narrativas (auto)biográficas, os sujeitos explanem os seus princípios epistêmico-metodológicos individuais.

Souza (2018) declara que toda a experiência musical formativa tem origem em situações que aconteceram com o sujeito, coisas que ele experimentou, fez ou que ele aprendeu. No fim do processo de elaboração e partilha das narrativas (auto)biográficas, é o

sujeito que opera os seus processos de subjetivação para dar sentido ao seu processo formativo.

Souza (2018) como professor e pesquisador reflete o que lhe foi formativo e acrescentou a sua docência em conformidade com a musicobiografia

...reconheço que foi durante o processo que deu-se início o meu aprendizado sobre como ler e interpretar narrativas musicobiográficas para além da teoria. Pude descobrir meu real interesse nesse universo e adotar a postura adequada e digna diante do que é mais precioso para os sujeitos que se narraram durante essa pesquisa: a sua própria vida. Pergunto-me também o quanto foi falado e, dentre tanto discurso efetuado, o quanto que foi dito? Acho que o mundo está reaprendendo a contar histórias, voltando novamente a atenção para aquilo que está presente na nossa vida, mas sufocávamos porque não ousávamos perturbar o som do silêncio...Tiro a lição de que esse trabalho marca o começo de uma jornada em busca da escuta, da capacidade de compreender melhor aquilo que está sendo dito nas diversas instâncias presentes no processo de formação musical. A partir disso, creio ser possível dizer mais e melhor, escutar mais e melhor, configurando possibilidades de formação que tragam mais sentido não apenas para o sujeito aprendiz, mas para o docente/formador e para a instituição de formação (SOUZA, 2018 p. 184 e 186).

O pesquisador Araújo (2017, 2020) que exerce a docência de música desde 2012 na educação básica no Ensino Médio no IFB-CSAM descreve que ao iniciar sua docência de música percebeu-se na condição de professor que não tinha acesso a um currículo definido, apenas parâmetros e orientações nacionais. Além disso, as turmas eram de Ensino Médio Integrado com aulas técnicas e a aula de música deveria se relacionar com a área técnica da turma. O professor, que tinha como responsabilidade participar da construção do currículo, visto que o IFB tinha sido recém implantado, optou por conhecer, primeiramente, os estudantes, para deste modo contribuir na elaboração do currículo.

Para construir a pesquisa utilizou a abordagem da pesquisa-formação-ação de Suárez (2015) que a utiliza para a formação de formadores, em que os docentes se formam ao realizarem pesquisa narrativa sobre a própria prática e sobre o mundo escolar para produzirem uma ação, a elaboração da documentação narrativa de experiências pedagógicas (DNEP) que ocorre como um dispositivo metodológico específico que regula a pesquisa do docente (Suárez 2015, p. 4).

Com a narrativa dos estudantes criou um seminário de investigação-formação para nele construir experiências formativas musicais, conforme esclarece:

compreender as narrativas de estudantes é mais do que escutá-los para construir um ensino com base em práticas e músicas de seus gostos ou de seus cotidianos. A formação musical em justaposição com as narrativas permitiu que seus participantes entrelaçassem os mais diversos acontecimentos de suas vidas com música. Com isso, reconheceram e deram a conhecer suas práticas musicais, seus projetos com a

música, seus gostos, seus modos de relacionarem-se com suas experiências entre seus pares e com suas músicas, seus diferentes valores, sentidos e usos, dentre outras compreensões que os aconteceram durante a partilha dessas narrativas. Portanto, a formação musical com narrativas (auto)biográficas aconteceu na relação entre os mais diversos outros presentes na vida dos participantes e em seus contextos (ARAÚJO, 2020 p.20).

Diante da narrativa de formação musical, os estudantes negociaram sentimentos de si próprios e formas musicais próprias, desenvolvendo sentidos, sempre na relação com o outro permitindo uma apropriação das músicas do outro e trazendo a reflexão sobre ambos, a música e a sua relação com ela. (ARAÚJO, 2017, p. 112).

Como futura professora, em harmonia com os autores, entendo que as narrativas musicobiográficas trazem aspectos subjetivos sobre a vida do estudante, a compreensão que ele tem de si e da sua relação com a música e o mundo que o cerca levando-o a dar sentidos às suas experiências.

3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para realização desta pesquisa tomamos como fundamento a pesquisa (Auto)biográfica que é um amplo campo de pesquisa para a reflexão sobre a subjetividade da história de vida e construção biográfica do sujeito em formação. Para tanto, foi adotada como fonte dessa abordagem os materiais secundários que são documentos como a dissertação de mestrado e meus relatos de observação do estágio e como fonte primária a entrevista narrativa com o sujeito da pesquisa.

3.1 Abordagem da Pesquisa (Auto)Biográfica

A abordagem biográfica de acordo com (FERRAROTTI, 2010, p. 36) lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Segundo Delory-Momberger (2012), a Pesquisa (Auto)Biográfica é um campo investigativo que infere na constituição dos indivíduos e suas implicações socioculturais, linguísticas, históricas, econômicas e políticas. Isso significa dar evidência as representações do indivíduo sobre si mesmo e sobre sua relação com os outros, numa perspectiva temporal e cultural de sua existencialidade e das experiências construídas ao longo da vida. Para Passeggi (2011), não se trata de encontrar uma “verdade”, mas estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, ou seja, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens mediante os processos de biografização.

Nesta lógica, Ferrarotti (2010) que discute a perspectiva (auto)biográfica, esclarece que os materiais adotados na abordagem biográfica são denominados primários e secundários. Tomei desse autor a ideia de utilizar como fonte secundária a dissertação de mestrado como pesquisa concluída, bem como artigos elaborados pelo sujeito da pesquisa. Além dessas fontes, relatórios de estágio supervisionado por mim redigidos quando estagiei um semestre nas aulas de música do ensino médio, sob a regência deste professor, hoje sujeito da pesquisa. Como fonte primária utilizei a entrevista narrativa para coletar dados sobre a experiência como docente de música na educação básica.

As narrativas biográficas concedidas em situação face a face são os materiais biográficos primários. Os autores Bertaux (2010); Nóvoa e Finger (2010) acrescentam que na pesquisa (auto)biográfica ocorre a abordagem de investigação narrativa, que se ocupa da reflexão sobre a forma de construir e analisar fenômenos narrativos.

Outros registros a respeito do indivíduo que apresentem algum significado tais como fotobiografias, correspondências, diários, áudiobiografias e vídeobiografias são chamados materiais biográficos secundários. A abordagem biográfica se apropria de ambos materiais.

A escolha da pesquisa (auto)biográfica para este trabalho é para demonstrar a importância do professor como agente que se constitui pelas suas experiências. Passeggi (2011) declara que a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as "experiências referências" pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido.

Neste trabalho serão adotados os dois materiais relativos ao professor Gustavo Araújo. Como mencionado anteriormente, a dissertação de mestrado do professor integrando com a entrevista narrativa se torna um essencial dispositivo para conhecimento e reflexão sobre a história, trajetória, percurso de construção e vida do professor.

3.2 Entrevista Narrativa

Para este trabalho a técnica utilizada é Entrevista Narrativa (EN). A EN é classificada por Flick (1998) como um método de pesquisa qualitativa. Trata-se de uma entrevista não estruturada, de ampla profundidade, com características específicas. Esse método de coleta de dados para análise que foi sugerido e sistematizado por Schutze (1977) recebe seu nome da palavra latina *narrare* que significa relatar, contar, recontar, descrever e relacionar.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002) a EN tem em vista a condição que encoraje a contar a história sobre algum acontecimento importante da vida e do contexto social a partir de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. Segundo os autores, toda experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa.

O autor do método que incide sobre a EN é Schutze (2007) que entende a narrativa como uma estrutura que tende a revelar em detalhes as construções que orientam as ações dos sujeitos que “ao narrar a história de vida como um todo, exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir” (SCHUTZE, 2007 p. 8-9).

Conforme Weller (2009), a EN não trata apenas de reconstruir uma história de vida, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações do indivíduo.

Sendo, pois, a experiência individual em toda sua amplitude possível de se narrar, para a compreensão do individual que integra a construção do social, o autor Barthes (1993) menciona que,

A narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. A narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (BARTHES 1993 p. 251).

Narrar é uma prática que não considera a educação e o domínio linguístico. Todos têm a capacidade de se expressar através dela. Sendo assim, Jovchelovitch e Bauer (2002) reconhecem que existem duas formas de organizar a narrativa: com dimensão cronológica referente a narrativa linear como uma sequência de episódios e a narrativa sem organização cronológica que é composta por pequenos acontecimentos que culminam e constroem um todo. Os acontecimentos narrados se localizam em um lugar e em um tempo e com suas peculiaridades, mas são organizadas de acordo com a intenção e motivação do indivíduo. Sendo essa a mais rica, pois se refere à experiência pessoal e porque tende a ser detalhada com um enfoque nos acontecimentos e ações dentro de um contexto.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002) essa não organização cronológica, gera um “enredo” que é crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. É através dele que as pequenas histórias dentro de uma história maior adquirem sentido na narrativa. Assim sendo, a narrativa não é uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de relacioná-los no tempo e dotando de sentido. É pelo enredo que se seleciona os acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa e surge a decisão do que deve e o que não deve ser dito para gerar sentido a narrativa.

A narrativa tem a atribuição de não reduzir-se a simples soma de suas sentenças ou acontecimentos que as constituem. Sendo assim, o sentido não está no fim da narrativa, ele permeia toda a história. Queiroz (2015) complementa que a narrativa dá a possibilidade de “perceber a realidade como um processo dinâmico, criativo, em que tanto o narrador quanto a realidade renascem, tornando única cada narrativa”(QUEIROZ 2015 p.66).

Segundo Queiroz (2015), nessa modalidade de entrevista o entrevistado narra os acontecimentos de forma espontânea, utilizando sua própria linguagem e seu modo de estruturar o seu discurso sem se preocupar com a temporalidade ou linearidade da informação e com intervenção mínima do entrevistador. Sendo assim, essa forma de pesquisa atua numa perspectiva colaborativa, em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades

de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si (SOUZA, 2016, p.74). O entrevistador “deixa o narrador expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível no espaço da fala e das formas de existência de si, quando ele se coloca na posição de seguir os atores” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528-529). A EN proporciona a formação, auto reflexão e ressignificação sobre as experiências vividas.

3.3 Perfil do Entrevistado

Gustavo Aguiar Malafaia de Araújo é Licenciado e Mestre em Música (2017) pela Universidade de Brasília (UnB). Possui pós-graduação *lato senso* em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2014). É Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação Musical e Autobiografia (GEMAB) do Programa de Pós Graduação em Música da UnB e do projeto de extensão “A musicobiografização na pesquisa-formação-ação em educação musical”, ambos coordenados pela professora/pesquisadora Delmary Vasconcelos de Abreu.

Após ser aprovado no concurso público, entrou em exercício efetivo no Instituto Federal de Brasília – Campus Samambaia (IFB-CSam), em Junho de 2012. Os cursos ofertados por esta unidade do IFB-CSam são: Controle Ambiental e Design de Móveis.

O professor Gustavo Araújo ministra aulas para o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Ensino Médio, ofertado de forma integrada ao ensino técnico. Assim, todas as suas disciplinas devem se relacionar de alguma maneira com a área técnica. As áreas técnicas são definidas por consultas à sociedade e tem como base dados socioeconômicos da região.

Atualmente o professor desenvolve um projeto de extensão sobre a formação de bandas on-line em parceria com professores do IFB-CCEI estimulando a prática musical e artística entre os estudantes do ensino médio.

3.4 Procedimentos de entrevista e análise das informações

A Entrevista ocorreu no dia 07/07/2020 e teve duração de 01 hora e 03 minutos. A EN ocorreu em uma plataforma virtual devido às atividades do semestre na UnB estarem ocorrendo de forma remota e também pelas recomendações das autoridades da área de saúde sobre o distanciamento presencial devido a pandemia do Novo Coronavírus (COVID 19). Considerando que a EN é um método de pesquisa qualitativa, sua principal qualidade incide na ampla profundidade e com características específicas em que o narrador expõe a história na

ordem que considera importante, evidenciando as experiências que fazem sentido para ele podendo, assim, refletir sobre o ato de narrar quando o pesquisador pede para aprofundar um pouco mais. Nas palavras de Jovechelovich e Bauer (2002), “conte-me um pouco mais sobre isso”. Sendo assim, foi elaborado um roteiro de perguntas norteadoras relacionadas ao objetivo do trabalho, abrindo para aprofundamentos que pudessem fazer um encadeamento narrativo de determinado acontecimento ou experiência.

Para compreender a trajetória profissional do professor pesquisado, comecei indagando sobre aspectos de sua carreira. Deixei-o a vontade para escolher a melhor maneira de construir seu relato sobre esse tema. Em seguida, considerei válido perguntar sobre sua expectativa ao sair da graduação e como foi a realidade dentro da sala de aula, também inferir sobre o que é ser professor de música em escolas de educação básica e, por fim, como o professor se vê nessa trajetória formativa por ele contada.

A entrevista tomou rumos para os caminhos metodológicos utilizados em sala de aula. O professor discorreu sobre quais metodologias ele se apoia para pensar a formação musical do seu aluno, bem como, que processos formativos são estes e o que considera e compreende como processo formativo. Acerca das relações geradas dentro do ambiente escolar entre os próprios alunos e entre alunos e o professor, pedi para que narrasse sobre a formação musical do estudante e se esta, sendo articulada pelo professor de música em sala de aula, como ele enxerga a força dessas relações geradas, dentro da sala de aula, entre os alunos e o professor. E por fim, como Gustavo Araújo também ministra aulas para futuros licenciados instigui-o a contar-me o que tem a contribuir com a sua experiência, aos estagiários de um curso de licenciatura e futuros docentes.

Para analisar as informações contidas nas narrativas oriundas da entrevista narrativa, entrelaçarei neste processo analítico o texto dissertativo, resultante de sua pesquisa de mestrado como mais uma fonte que incide com os objetivos deste trabalho compreendendo, desse modo, que essa trajetória de vida-profissional de Gustavo Araújo tem sido guiada e fundamentada por aquilo que ele denomina em sua pesquisa como Formação-Ação. Isso, portanto, diz muito de como ele construiu a estrutura narrativa no processo da entrevista.

4. ANÁLISE DESCRITIVA DAS FONTES ORAIS E ESCRITAS

Neste capítulo farei uma síntese analítica descritiva e reflexiva a partir das fontes geradas na metodologia escolhida para esta pesquisa. Ao entrelaçar as fontes orais, provindas da entrevista narrativa, com as fontes escritas provenientes da escritura da dissertação de mestrado do entrevistado, busco elucidar a experiência e perspectiva desse professor de música para o contexto escolar, bem como descrever de forma reflexiva os processos formativos a luz dos conceitos que norteiam este trabalho. Esclareço que para facilitar a fluência do texto e não ser repetitiva utilizarei a sigla FO quando me referir a fontes orais e FE para fontes escritas.

4.1 A experiência e perspectiva de um professor de música do ensino médio.

A princípio, é essencial entender como surgiu o interesse do professor Gustavo para com a música. Pude apreender da FO que ele iniciou a sua formação musical ainda quando criança. Ele conta que seu avô era músico e maestro e tinha um certo reconhecimento como músico, mas por problemas financeiros não permitiu que seus filhos seguissem com a música. Tanto que, para isso, escondia os instrumentos deles, mas os netos tinham a permissão de manuseá-los e deste modo terem uma iniciação musical através da experimentação.

Gustavo segue narrando que, ao completar oito anos, no ano seguinte ao falecimento do avô, a sua mãe o matriculou na Escola de Música de Brasília (EMB), lugar em que ele começou a estudar piano erudito. Ele conta que considera que foi lá que começou a vislumbrar o seu percurso como futuro professor, vendo a importância que um professor tem na vida do estudante, podendo deixar marcas positivas ou negativas em sua história. Essas marcas são lembradas por ele, ao narrar que quando se deparou com, nas palavras dele, “uma professora carrasca” que vinha de um modelo tradicional do ensino, mas que, duramente, acreditava que quanto mais forçasse o aluno, mais próximo ele estaria de se tornar um “Mozart” ou “Beethoven”. Isso gerou um trauma capaz de afastá-lo de querer estudar música, tanto que, ele conta que não se sentia bem fazendo música, mas mesmo assim, continuou estudando na EMB por mais quatro anos. Ele conta que só perdeu a matrícula por conta de novas responsabilidades que surgiam durante a adolescência.

Durante o tempo que esteve fora da EMB teve outras experiências que trouxeram uma nova visão da música. Ele cantava no coral da igreja e lá foi se envolvendo com o hoje seu instrumento musical – o violão. Sobre esse contexto também formativo musical, ele conta que na igreja teve alguns professores que o ajudaram na aprendizagem do instrumento, o que

o encorajou a voltar, para aprofundar seus estudos na EMB, especificamente, no curso Técnico em Guitarra.

Desse retorno para a EMB, ele traz lembranças do tempo em que teve aulas com os professores Genil Castro e Paulo André Tavares. Ele destaca em sua narrativa que a sua formação musical com o professor Paulo André foi o que chama de “grande diferencial” para a decisão de seguir com rumo a área da educação musical. Essa tomada de decisão, vista por Gustavo no ato de narrar, mostra a força de “um momento charneira”, como ele discute em sua dissertação (FE) ao dialogar com Josso (2004). Segundo a autora, esses momentos são considerados decisivos e direcionadores da consciência de como um projeto de vida vai sendo configurado. Tanto que esse projeto de vida profissional foi se delineando, segundo ele, com as aulas de Paulo André que não envolviam apenas o fazer musical, mas que este professor dialogava sobre a profissão músico e professor de música, levando-o a pensar sobre os rumos de sua vida, sobre uma concepção geral de mundo, mas, principalmente sobre vida e estar aberto a ela dentro dessa perspectiva profissional.

No encadeamento de sua narrativa, ele conta que em 2007, com apoio do professor Paulo André, ingressou na Universidade de Brasília – UnB no curso de licenciatura em música. Como narrou, este foi o processo de descoberta de si. Sua compreensão hoje é que este foi um processo lento que só o tempo e a narrativa dariam conta de aclarar, uma vez que havia um fascínio com a música e uma vontade de seguir tocando sem se ater a ideia de continuar nessa direção, em rumo a docência. Ele relembra que, na época, considerava que, se tinha aprendido a tocar era “apenas para tocar” e não ensinar os outros a tocarem. Porém, durante o curso, outro momento charneira (Josso, 2004) foi se configurando em sua vida levando-o a se encontrar e se compreender professor, como atesta Macedo (2015), na “imagem da docência de música”, ao ver a sua imagem projetada na dos professores que teve durante a sua caminhada, o que foi decisivo nas suas escolhas futuras, consideradas por ele como positiva para o delineamento do seu projeto de vida profissional.

Enquanto passava por esse processo de descoberta na universidade, Gustavo relembra que dava aulas em casa e em escolas particulares, além de possuir uma empresa de música para eventos, casamentos e formaturas. Ele conta que durante esse período de sua vida, em que buscava se constituir como profissional na área, a empresa de eventos vinha desencadeando no seu cotidiano fortes sintomas físicos de estresse. O professor conta que o ápice foi quando teve um episódio de desmaio devido à carga de estresse. A partir desse dia, decidiu não mais trabalhar com isso e iniciou um processo interno de transformação e transição que foi descrito detalhadamente em sua pesquisa (FE).

Naquela manhã de domingo, uma síncope me tomou de assalto. Meu corpo e mente pediam mais que uma pequena pausa para o café, uma mudança de sentido na vida. Me senti à beira da morte, uma morte sentido, mas que me permitiu contemplar a esperança de uma nova vida, com um novo sentido. Uma vida diferente daquela que estava vivendo e que um dia foi um sonho. Um sonho de trabalhar naquilo que havia estudado desde meus oito anos de idade, a música. Mas, ela havia perdido o sentido de sonho, tinha virado moeda de troca. Além disso, a frieza busca pela evolução técnica e acúmulo de conhecimentos para valorizar-me como produto, já havia alcançado há tempos o meu esgotamento. Desejei a vida. Pensei no mundo, nas pessoas. Ansiei pelo novo, pela transformação, pelo outro (ARAÚJO, 2017, p. 18).

Essa narrativa escrita coloca-o, como atesta Ricoeur (2014) estar diante de si mesmo como um outro. Tanto que, essa narrativa foi o mote para, com isso, lembrar que começou a buscar um sentido em sua história e a refletir sobre quais eram os valores e significados que essa prática agregava à vida dele e à vida de seus alunos. Na FE ele traz acontecimentos encadeados em forma de narrativa que iniciou, então, seu percurso para a aprovação no concurso para docente do IFB. Prossegue escrevendo que, em sua perspectiva, ao ingressar como docente de música no IFB isto poderia fazê-lo “mais do que pensar no outro, poderia pensar com o outro e ainda mais, construir e reconhecer-se com eles, nossos mundos da vida”. Desta forma, disserta que foi aprovado no IFB e entrou em exercício em Junho de 2012 permanecendo até hoje como professor de música (ARAÚJO, 2017, p. 18) .

Como relatou na entrevista, a aprovação no concurso do IFB o surpreendeu, uma vez que ainda não havia concluído a graduação. Tanto que, para assumir a vaga ele conta que solicitou e recebeu a antecipação de outorga. Ao ser convocado percebeu que um dos seus primeiros desafios seria com relação a construção do currículo escolar, uma vez que o IFB-CSAM, era uma unidade de ensino recentemente implementada no Distrito Federal. Gustavo relata que, na época, não havia currículo definido, apenas parâmetros e orientações nacionais disponíveis e direcionadas para todas as escolas de Educação Básica. Isso pode ser constatado também na sua dissertação de mestrado. Nesta FE, Gustavo descreve que, o primeiro passo seria construir um plano de ensino, de curso e projeto político pedagógico que tivesse foco numa formação diagnóstica, isto é, conhecendo primeiro quem eram aqueles estudantes e, com isso, pensar a formação musical e educacional dos estudantes.

Gustavo narra que imaginava que, ao sair da universidade, encontraria um cenário semelhante ao que é ensinado e vivenciado nas diversas disciplinas da Educação e Educação Musical, mas essa não foi a realidade. Contudo, relembra algumas propostas de Educadores Musicais e literatura da área da educação que contribuiriam com reflexões, modos de pensar, propostas e caminhos metodológicos, como por exemplo, aquilo que trouxe de sua formação no mestrado de que algumas perspectivas como as de Josso (2004, p. 133) nos leva a pensar

que, "nas situações de formação, o que está em jogo gira em torno de uma negociação entre as motivações, necessidades e desejos do aprendente e o que é oferecido pelo programa e pela certificação", alguns aspectos do Keith Swanwick (2003) e o trabalho da Lucy Green (2012) sobre "tirar de ouvido" e "Inerente e Delineado".

Propostas como a pesquisa da autora Lucy Green, realizada em Londres, auxiliaram Gustavo na construção de uma metodologia de ensino. Gustavo relata que colocou-se a pensar na adaptação de um trabalho como o da autora Lucy Green em que todos os estudantes tem acesso a instrumento, tem estúdios de gravações e uma boa estrutura para o cenário de uma escola pública como o IFB-CSAM que até então não tinha acesso a instrumentos e equipamentos básicos para aula de música. Desta forma Gustavo relembra e compara com a atualidade que, diferente do cenário anterior já possui diversos instrumentos e equipamentos tecnológicos que contribuem para o funcionamento da aula de música.

Além das propostas de educadores musicais que o licenciando em música tem acesso nas aulas com foco nas práticas pedagógico-musicais, Gustavo narra que considera que as experiências advindas das práticas de estágio e visitas às escolas ocorridas também em outras disciplinas como aquelas relacionadas ao ensino e aprendizagem musical são fundamentais para se pensar na formação do professor.

No momento da entrevista, Gustavo expõe com a clareza de quem exerce hoje a docência de música, que para o aprendiz da docência é fundamental o exercício dessas "práxis", ou seja que se pode ver na prática o que se estuda em teoria. Entendo que como relata, na teoria se tem acesso a vários autores e literaturas, isso não é suficiente se não experimentado, vivenciado na prática. De modo que, não se consegue ter um olhar crítico se permanece existindo apenas no mundo das ideias. Sem a práxis não há um contato com a realidade. Gustavo conta que, com essas disciplinas pedagógicas, do curso de licenciatura em música, podemos ver a realidade e o que desses princípios não cabem em determinada realidade. Ao perceber as diferenças geográficas, sociais e econômicas podemos adaptar a base desses princípios para que funcione no contexto que estamos inseridos.

Após ingressar como docente no IFB-CSAM, trazendo a experiência de sala de aula e das experiências adquiridas durante a graduação e durante a vida, Gustavo narra que o professor de música deve ser:

Alguém que sabe ouvir, que esteja atento às diversas realidades presentes na sala. Alguém que busca um trabalho mais personalizado tendo em vista que a cultura não é uma só existem várias culturas nela presentes, então ele precisa saber ouvir, saber estar perto, saber se negar, porque é importante que para que a gente possa ampliar o repertório a gente precisa às vezes considerar determinadas culturas ou manifestações culturais que às vezes não entendemos como música, mas vamos

ampliando o repertório e ao fazer isso abrimos o nosso também. Eu acho que o professor precisa ser humilde para poder entender que ele tá entrando em sala para aprender por mais que ele não considere determinadas músicas e determinadas manifestações como legítimas e que, mesmo sem querer, ele precisa legitimar as diversas culturas musicais presentes (GUSTAVO ARAÚJO, EN (FO), 2020).

Destacamos dessa FO que Gustavo expressa o que é, para ele, ser professor. Nos termos dele um profissional que se coloque na condição de ser um facilitador, que incentive o aluno a se expor porque, para ele, quando o aluno expõe algo, ele se expõe, ou seja, se coloca diante de si mesmo com a oportunidade de experimentar. E, nessa exposição, gera-se a necessidade de ser ouvido, mas também de adquirir confiança de que a palavra dada pelo estudante gera uma escuta atenta dos demais, sendo esta validada e não desconsiderada, isto é, sendo assim, legitimada por si mesmo nesta relação que se estabelece com o outro entre o dizer e o ouvir; entre o narrar e o escutar, produzindo assim um dos procedimentos da metodologia adotada por Gustavo que está fundamentada nos estudos, nas FE como Araújo (2017) ao tratar da formação musical de estudantes na perspectiva das narrativas (auto)biográficas.

Caminhando com as narrativas produzidas por Gustavo, construo a sua imagem, ou para usar os termos de Macedo (2015) – a imagem da docência observando as suas aulas e analisando as FO e FE em que, no seu caso específico, a imagem da docência é o que chamo de “Professor Biográfico”. Compreendo com sua prática e seus estudos, ou seja, a sua práxis, que o professor biográfico mantém-se atento às narrativas dos alunos e suas experiências formativas. É um perfil de professor que compreende que, aquilo que é singular, próprio do aluno, pode ser socializado em sala de aula e, com os demais, construir uma formação “singular-plural”, termos que Gustavo dialoga em sua dissertação, na perspectiva de Josso (2004).

Assim, entendo que nesse perfil, o professor biográfico dá condições para que o estudante grafite a sua vida-formação, e que ao produzir narrativas orais ou escritas de si, cria modos de constituir-se e construir uma aula com o outro. Minha visão é a de que o professor, atenta-se às necessidades individuais dos estudantes sem fugir do objetivo central da aula. Dito de outro modo, este não considera os seus saberes superiores, mas entende que os conhecimentos e experiências se complementam. É um tipo de professor que tem consciência do contexto educacional em que existem diversas maneiras de produzir avaliações sobre a aprendizagem para além de exames com conteúdo de provas, buscando promover uma formação em que o aluno tome, nas palavras de Nóvoa (2010), as rédeas de sua vida, uma vez que o mundo muda depressa. Por isso, e sobretudo, é um perfil de professor que almeja

formar seres humanos conscientes capazes de refletir sobre suas ações, suas experiências, sobre si e sobre o mundo.

Ao analisar a FO e FE, apreendo que a literatura advinda da Educação e Educação Musical geram uma fundamentação teórica ampla que de acordo com suas próprias apropriações estabelecem um elo entre o que o professor acredita e que tenha relação com suas próprias vivências, experiências e até objetivos de vida com os métodos e metodologias abordadas em sala. Além disso, entendo que o professor precisa refletir sobre sua realidade para tornar suas ações mais efetivas, de acordo com seus objetivos e contexto que está inserido.

O que diverge desse contato que tive com o professor Gustavo Araújo é o que percebi em outras visitas, observações e práticas de estágios, bem como relatos de colegas de curso de que grande parte das escolas públicas de educação básica do Distrito Federal não possuem estruturas mínimas para aula de música. Há escolas sem professores de música, que o conteúdo musical é ofertado por professores de artes, escolas com professor de música sem ferramentas necessárias como equipamentos e instrumentos musicais. Há também escolas que possuem professor de música, mas que, a aula é voltada para o conteúdo exigido em provas como Vestibular ou Exame Nacional de Ensino Médio sucumbindo a vivência musical, a experiência com a música e com o outro através da música. Isso pode ser constatado em diversas pesquisas realizadas sobre o assunto, como é o caso da pesquisa de Sena (2016).

Deste modo, entendo que todas as experiências associadas a escola e ao seu ambiente seja como estudante, licenciando ou docente cooperam para a construção da aprendizagem na docência. Me instiga a pensar que os estudantes, em sala de aula, ouvem o que o professor tem a ensinar e observam, na prática, o conteúdo da aula transposto nas relações estabelecidas em sala de aula com os demais colegas. Já os licenciandos e, especificamente, os estagiários da docência se descobrem como futuros professores ao ter contato com a literatura musical e pedagógica e as relacionam com as suas observações e práticas de aulas, de certa forma, experimentando a práxis no ambiente escolar. Por fim, entendo com os autores apresentados e com a narrativa do professor Gustavo Araújo, que a aprendizagem da docência acontece na sala de aula, somada a todas as experiências obtidas ao longo da vida, na vinculação da experimentação teórica sendo posta em prática tornando uma constante o processo de aprender a ser.

Em seguida, abordarei acerca da metodologia Pesquisa-Formação praticada pelo Professor Gustavo Araújo que decorre da Musicobiografia. Seguirei com as narrativas do

professor na tentativa de compreender o que são processos formativos em música e como o professor compreende essa formação.

4.2 Descrevendo processos formativos na perspectiva musicobiográfica e a formação musical de alunos

A metodologia abordada pelo professor Gustavo Araújo, nas três séries do ensino médio, é a Pesquisa-Formação-Ação. Para pensar na formação do estudante, Gustavo narra de forma reflexiva que utiliza a pesquisa-formação como aquilo que aprendemos na elaboração de nossos planos de aula no curso de licenciatura como metodologia de ensino, ou procedimento metodológico. Para ele, esse procedimento decorre de um tipo de abordagem que Abreu e Souza (2020) conceituam como musicobiografização. Os autores utilizam o termo *musicobiografização* para relacionar os campos investigativos da educação musical e da pesquisa (auto)biográfica. Nas palavras dos autores:

[...] todo processo de formação em música, dos sujeitos que com ela se relacionam, é organizado estruturalmente com narrativas musicobiográficas que os levam a compreensão de um si mesmo como um outro. Ou seja, aquele que é capaz de escolher intencionalmente acontecimentos daquilo que se recorda e está disposto à reflexão. Dito de outro modo, são estruturas narrativas que sustentam a nossa história de vida-formação com a música. Assim, a força formadora da narrativa musicobiográfica tem características e recursos próprios, com procedimentos construídos em estruturas peculiares da música, os (e)feitos como objeto de formação. (ABREU; SOUZA, 2020, p. 03)

Nessa direção, em fontes orais e também escritas (ver Araújo, 2017), o autor e professor comenta que confere aos estudantes a oportunidade de refletir e atribuir significados às suas experiências de vida com a música, tal qual produzirem seus próprios relatos de como foi estruturar musicalmente as suas próprias composições, partindo de acontecimentos de referências em suas vidas e, assim, poder compartilhar uns com os outros. Essa perspectiva metodológica corrobora com o que o professor Gustavo Araújo reflete com Josso (2004) na escrita de sua dissertação de mestrado. Ele compreende que os estudantes “compartilham o modo como cada sujeito singular relaciona os acontecimentos de sua vida com músicas que se tornam recordações-referências para ele (JOSSO, 2004, p.43).

Gustavo conta que desenvolve suas aulas com a metodologia da Pesquisa-Formação-Ação. Ele relata que existem vários autores que tratam sobre diferentes tipos de formação como Ausubel (1968, 1978, 1980), que discorre sobre a aprendizagem significativa como “um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um

aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica” (MOREIRA, 1995, p.153). Traz na narrativa também Vygotsky com a teoria da Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) que elucida que “as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo” (SOUZA; ROSSO, 2011, p. 5897). Entretanto, Gustavo expressa que vai além no tocante a compreensão da experiência formativa com música, pois na Pesquisa-Formação ela se torna mais complexa uma vez que não é só um conhecimento, mas um reconhecimento relacional com a vida vivida e experienciada. Portanto, não basta adquirir conhecimentos ou se apropriar de teorias do conhecimento, mas reconhecer-se naquilo e com aquilo.

É possível apreender da FE, que aquilo que o professor Gustavo propõe como metodologia de ensino para os seus estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Ele parte dos gostos e (des)gostos musicais dos estudantes e sugere aos alunos que escrevam sobre os seus próprios gostos e (des)gostos. Esse é um procedimento adotado por ele, não somente para conhecê-los como estudantes, mas também a pessoa que está ali como estudante, ou seja, como seres que carregam suas histórias com a música. O professor segue explanando que pesquisa-formação divide-se em uma oportunidade para experiência e a comunicação das experiências em que eles partilham suas narrativas, gerando desta forma novas narrativas.

Dando sequência a sua metodologia de ensino, ele conta que os estudantes produzem narrativas que são subjetivas, sobre a relação e experiência que eles têm com algumas músicas que marcaram sua história e concluem com performance de alguma música desse conjunto de narrativas, nesse processo, ocorre através narrativa a conscientização da própria história. Com isso, a concretização das narrativas é avaliada no ato de tocar ou cantar as músicas que estão contidas na narrativa. Essa etapa não engloba apenas o indivíduo executando a música que faz parte da sua própria história, já que, para ele, os estudantes devem avançar desta etapa inicial formando pequenos grupos e compartilhando entre si suas narrativas, tocando ou cantando a música do outro. Isso, pode ser compreendido com Ricoeur (2006, p. 28) como um “Reconhecimento Mútuo”. Ou seja, somos reconhecidos pelo outro por aquilo que nos identifica.

Gustavo conta que a aprendizagem dos estudantes está baseada na resolução de problemas que eles encontram para executar as músicas contidas em suas (auto)biografias. A Aprendizagem baseada em problemas (ABP) descrita por Jones (2002), Coll (2003) sugere que o aluno pode aprender por meio da dúvida e do questionamento, construindo desse modo

o seu próprio conhecimento a partir da sua necessidade perante o desconhecido. E essas dúvidas, muitas vezes, são sanadas com aquilo que aprendem em sala de aula associada às ligações que fazem de conhecimentos ou experiências prévias.

Dando continuidade a Pesquisa-Formação-Ação, nessa etapa a composição não é avaliada, uma vez que não pertence ao estudante, ela é dos autores que estão incluídos na narrativa, e que cada um demonstra o desejo de perceber a si mesmo e o mundo que tinham e suas relações com a música. Em outras palavras, o desejo por ser reconhecido por aquilo que escolheu trazer à tona em suas narrativas musicais.

Em conversas informais durante o estágio, Gustavo relatou-me que, no segundo ano do Ensino Médio, aborda aspectos técnicos da música que embasarão o trabalho que será realizado no terceiro ano. Os conhecimentos musicais, advindos da base de teoria da música, quando esclarecidos permitem que o trabalho seja mais coerente e harmonioso. E isso só é possível se os conhecimentos estão atrelados ao reconhecimento de si mesmo quando apropriados pelos estudantes.

Para as turmas de terceiro ano, Gustavo conta que cada estudante compõe a sua própria música. A intenção do professor é publicar a música dos estudantes por possuir um conteúdo rico em experiências e vivências dos estudantes. É nessa publicação em sites, blogs ou outros canais de informação em rede social que o professor considera que concretiza a Pesquisa-Formação-Ação. Ele traz de sua pesquisa de mestrado que esse tipo de abordagem tem como finalidade a ação de concretizar em um produto final, construído no espaço coletivo da sala de aula caminhando em direção a Documentação Narrativa de experiências pedagógicas (DNEP) descrita por Suárez (2015).

Gustavo conta também sobre seu interesse pelas ideias do filósofo da Educação Musical, Wayne Bowman. Este autor canadense concebe a prática musical como uma materialização de maneiras de ser e estar no mundo. Como autor, é possível destacar da FE de Araújo (2017) diversas traduções feitas por ele, como por exemplo “a experiência musical é um fenômeno fundamentalmente social, que o torna adequado para exercer os entendimentos cooperativos e intersubjetivos tão cruciais para atributos como tolerância, compaixão, paciência, capacidade de participar de perto e empatia com os outros” (BOWMAN, 2001, p. 29 apud ARAÚJO (2017, p. 15). Na sequência nos deparamos com o seguinte relato:

O participante, ao atribuir sentidos às músicas, compreende maneiras de construir sentidos novos para as diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora dos encontros de formação. Os participantes, inclusive o

professor, compreendem novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo (ARAÚJO, 2020 p. 15).

Nessa perspectiva, como autor, mas também como professor, Gustavo Araújo narra que há o favorecimento do processo de humanização em que se para e ouve o que o outro está tocando, esperando a sua vez, visto que é a vez do outro e isso tudo está implícito no fazer musical. É possível compreender essa metodologia de Gustavo ao ler na FE sobre a sua formação musical com o professor Paulo André Tavares, quando estudante no núcleo da música popular da EMB. Essa, portanto, é uma característica do músico popular, saber escutar o outro na retroalimentação do saber tocar-ouvir-tocar.

Ele segue complementando que quando os estudantes tocam eles estão também experimentando maneiras de ser e estar no mundo. Para ele a música apropriada nessa perspectiva da autoformação gera autonomia, permitindo que se aprenda a “saber ouvir, saber esperar, se dedicar para melhorar cada vez mais, tocar e se ouvir, se auto-analisar, dar uma de Leonardo da Vinci parar, olhar, voltar, mexer mais um pouco na escultura, distanciar e ouvir de novo” (GUSTAVO ARAÚJO, EN, 2020).

Com isso, compreendi com essa FO, que o professor Gustavo reelaborou aquilo que descreve na FE, de que há nesse processo a “construção de sentidos, tornando a todos capazes de escutar, e ao escutar, de escrever, ao escrever, de observar-se enquanto construtor e atribuidor de sentidos às coisas do mundo”.

Gustavo enfatiza na FO que a aprendizagem dos estudantes é potencializada pelas relações estabelecidas entre eles em sala. Ele segue narrando que, para que hajam relações equivalentes, o professor precisa se colocar em uma posição que não o considera como um ser superior a turma. Para ele, à medida que o professor se permite adquirir essa experiência, também favorece para que os estudantes adquiram autonomia, buscando seus próprios meios para relacionar-se com o conhecimento. Com isso, ocorre na relação entre pares, estudantes entre si e o professor uma experiência da formação, uma vez que nos formamos o tempo todo e ao longo da vida. Isso não significa desconsiderar os conhecimentos e experiências do professor, já que este tem elaborado diferentes teorias do conhecimento, inclusive aqueles advindos de sua experiência. De modo que, o professor compreende que desta forma há oportunidade de aprender e se construir também com os outros.

Gustavo segue narrando que quando o professor estabelece esse espaço de comunicação, pode parecer inicialmente que o professor perde a administração da sala de aula, no entanto, Gustavo defende que a aprendizagem se torna mais rica quando o estudante

busca em si e com os outros as fontes para relacionar novos conhecimentos. Nessa direção, Gustavo retoma a sua experiência como aluno do professor Paulo André na EMB, que o permitiu visualizar na prática o quanto ele e um colega, também autor de uma pesquisa Oliveira (2018), aprendiam um com o outro quando o professor se equiparava a eles e permitia que o conhecimento fluísse entre eles.

O trabalho desenvolvido pelo Gustavo de acordo com sua narrativa permite que os estudantes se relacionem para que possam aprender uns com os outros enquanto, conscientemente, o professor se recolhe. Gustavo conta que a relação e diálogo entre os estudantes possui mais símbolos e significados do que a de professor e aluno. Para ele, a forma que eles conseguem se entender, se compreender, se comunicar permite que tenham uma maior aproximação com o conhecimento. Consta, em sua dissertação o relato de uma aluna identificada como Moura, que elucida essa declaração:

[...] alguns dias antes de eu cancelar minha matrícula, entrou um novo professor, ele conversou comigo e perguntou o que eu queria aprender. Me mantinha perto dos outros alunos, mesmo eu estando em um nível diferente do deles e, isso não me prejudicava, pois, os meus colegas acabaram me ensinando muitas coisas e me ajudavam a corrigir meus erros. Comecei a criar um amor pela música, a nova forma em que ela foi apresentada para mim, me conquistou novamente. Aquela paixão que tinha sido apagada quando eu era menor, estava crescendo novamente. Depois de algum tempo, eu fiquei mais alegre, comecei a me expressar melhor e até mesmo comecei a aceitar um pouco do sertanejo e de outros estilos que os meus colegas me apresentavam. Assim, continuei com as aulas e me apresentei. Fiquei satisfeita com a apresentação (ARAÚJO, 2017, p. 80).

Segundo a narrativa do Gustavo, a retirada estratégica do professor do centro da aprendizagem é uma ação em que este se mantém o tempo todo acompanhando e apreendendo com a transcorrência do conhecimento, nas relações entre os estudantes que possuem linguagem semelhante e comunicam entre si com igualdade. Esse posicionamento consciente do professor pode não ser imediatamente percebido pelos alunos, uma vez que a percepção dos alunos só ocorre quando a experiência adquire um sentido e esse sentido não tem um tempo determinado para acontecer, em razão de cada pessoa interpretar individualmente o seu processo de aprendizagem.

Ele explana que a clareza de objetivos deve estar na cabeça do professor e deve ser consciente e a satisfação do professor deve ser com a possibilidade e o sucesso da aprendizagem, não só a aprendizagem musical, mas como ele vivenciou com o professor Paulo André que a formação trata sobre a pessoa, o ser em formação.

Sendo assim, eu compreendo que o professor se coloca como observador ativo. O caminho para desenvolver-se musicalmente já está no e com o aluno, o professor acrescenta a formação auxiliando e apresentando formas diferentes de enxergar o percurso. Durante as experiências de estágio e ao ingressar na profissão, é importante estar consciente que o aluno não é uma “Tábula rasa”, mas já possui experiências e conhecimentos adquiridos durante a vida. Isso quem nos ensina é Murray Schaffer, autor que tive contato em disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em música.

Para pensar a avaliação da aprendizagem, Gustavo conta que analisa se os alunos conseguem ouvir e tocar relacionando essa prática com aspectos biográficos. Ao respeitar e tocar a música do outro permite se constituir com uma música que não faz parte do repertório pessoal e, desse modo, desenvolver a heteroformação que consiste em formar com aquilo que vem do outro. Gustavo revelou na FO que sua alegria é ver o ser humano se formando, mas só considera efetiva a aprendizagem se ela ocorre de forma musical, tocando e demonstrando essa aprendizagem da música e através da música de forma prática.

Em seus anos de experiência o professor Gustavo conta que os músicos são, em geral, preocupados com a qualidade da execução musical e é necessário que haja uma ampla observação para enxergar o que existe além da música, além de tocar um instrumento. A prática musical é o indicador que será utilizado para avaliar se há de fato aprendizagem. Essa prática pode ser com instrumentos musicais ou vivenciada mesmo que vocalmente ou percussão corporal, pois o mais importante é fazer a música acontecer. Dessa forma, Gustavo acredita que deve haver uma instrumentalização prática da música, o que é possível observar que para o professor a prática musical é primordial.

Gustavo relata que na literatura é possível encontrar discussões sobre o Ensino Tecnista e o Ensino Humanista, deste modo ele acredita que deve-se passar pelo Ensino Técnico uma vez que ele é a medida para avaliar e que através dele, pode se perceber se há desenvolvimento no ser. Se o aluno não está tocando bem, algo dentro dele não está funcionando bem, talvez não esteja ouvindo bem ou tendo uma boa percepção de si. Em sua visão, o professor necessita ter um ouvido aguçado para ouvir o que está além da música. Nesse sentido, (Oliveira, 2018, p.94) apresenta aspectos de professor acompanhador que desfruta da “escuta (auto)biográfica para acompanhar o aluno, compreendendo-o como pessoa em formação, colocando-se em posição de compreender essa pessoa, seu universo, suas peculiaridades, limitações e potencialidades” para dessa forma apresentar possibilidades e caminhos para contribuir na sua trajetória de formação musical.

É na prática que ao desapegar da figura do professor como centro da aula e perceber a espontaneidade que o conhecimento flui entre os alunos e a formação humana acontece por meio da música dos alunos. Nesse sentido, Gustavo relata que percebe a formação humana de alunos de todos os níveis quando “o aluno toca bem sozinho, toca bem em conjunto, sabe ser humilde e sabe respeitar a música do outro”.

A formação humana está além da música, mas por meio da música é possível desenvolver diversas habilidades como conhecimento de si, desenvolver-se em relações pares, formar laços, criar valores e novas percepções de vida e como já mencionada a competência geral nove da BNCC (2020) “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos”. Entendo que em qualquer caminho acadêmico ou ofício que os estudantes seguirem e sobre as diversas situações da vida esse conhecimento será benéfico.

Sobre a metodologia desenvolvida nas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, Gustavo conta que os estudantes se dividem em trios, procurando compor o grupo com níveis de experiência diferentes com o instrumento, pois isso favorece a apropriação e transmissão de conhecimentos entre os mais experientes e os menos experientes. Nisso, ele observa onde cada um pode somar com a aula e somar em sua própria vida, ouvindo os colegas, tocando com quem está aprendendo e, deste modo, trabalham sobre quem são e como levar o outro, que ainda não tem domínio instrumental, a crescer.

Gustavo conta que a música tem o potencial de gerar diversas formações pelos diferentes modos de ocorrer a prática musical podendo, assim, preparar para diversas maneiras de ser, como exemplo, práticas musicais em formato de orquestra que possui normas de funcionamento específicas que trazem diversos benefícios, mas, podem resultar em suprimento da criatividade. Isso não significa que seja uma formação ruim, pois o professor deve refletir sobre a riqueza de cada experiência em razão de não sabemos para qual mundo estamos formando os estudantes e em quais condições eles estarão inseridos durante a vida.

Da mesma forma o estudante também precisa conhecer como é ser o responsável pela organização do grupo, em que ele cria arranjo, que ele vai solar, que vai falar o que pensa, uma vez que os estudantes precisam aprender a falar e se expor e da mesma maneira a se calar para ouvir o outro. Isso pode ser aclarado com uma reflexão de Bondía (2012)

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os

ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002 p. 19).

Entendendo que uma formação não é mais importante que a outra, o professor necessita ampliar sua forma de pensar para incluir em seu plano de ensino as diversas e diferentes maneiras de levar o aluno à sua formação. Nesse sentido, os alunos precisam se relacionar e aprender a estar em um dueto, um trio e um grande grupo e poder trabalhar igualmente em cada formação instrumental.

O professor Gustavo expressa que a área de música se destaca de outras porque é capaz de efetuar essas diversas formações grupais e instrumentais. Dessa maneira Gustavo manifesta que o nosso trabalho na música e com a música pode impactar a sociedade. Para ele, o principal objetivo da docência deveria ser a formação do indivíduo através da música possibilitando experiências em sociedade que possam proporcionar formas de ser e estar no mundo. Sendo assim, o conteúdo musical é o meio pelo qual se chega a este objetivo.

Gustavo expõe que a plataforma *Youtube* está cheia de conhecimentos contendo vídeo aulas de conteúdos inimagináveis disponíveis gratuitamente e, principalmente na atualidade onde o mundo enfrenta a pandemia do novo Coronavírus (COVID 19). Com isso, Gustavo acredita cada vez mais que a escola deve contar com o apoio de tecnologias em sala, uma vez que na internet se tem acesso a músicas, vídeos, livros para ler e livros para ouvir. Nesse cenário, a escola deve aprender a se moldar para que o ambiente da sala de aula esteja mais rico.

Salienta ainda que quando o estudante precisar lidar com situações difíceis, e é essa formação que vai se tornar o diferencial em sua vida. Como evidência Gustavo conta que é comum que alunos se desentendam e não consigam se comunicar, mas não cabe ao professor tirar o aluno do mundo e sim ensiná-lo a viver e se relacionar com o mundo. Em todos os ambientes da vida podem ter atritos entre pessoas, mas a diferença está em como se encara. Nesse sentido, Gustavo reconhece que pesquisas precisam indicar a melhor maneira de lidar com a formação de pessoas.

Mesmo com todo esse acesso a informações, Gustavo menciona que não necessariamente ocorre a formação. Para que haja formação, é necessário ter experiência e essa formação só ocorre quando se tem contato com o outro, quando há uma relação com o outro. O ambiente escolar perde muito quando não entende a necessidade da experiência, o que infere que, desta forma, ocorre apenas exposição de conteúdo, tornando a figura do professor desnecessária.

A escola é uma sociedade que permite experimentar, permite a constituição de relacionamentos e a experimentação do conhecimento e do mundo do trabalho. Do mesmo modo que agrega a construção da docência dos estagiários, quando há a experimentação do ambiente escolar e das relações estabelecidas na escola.

Segundo relata Gustavo, é essencial que professor se atente para as demandas em sala de aula e amplie sua visão de mundo e, conseqüentemente, a dos estudantes para saber se portar nas diversas situações em que vai se encontrar na vida, na família, na profissão, etc. Gustavo evidencia que a experiência é muito sutil e não vem escrita em um livro ou manual com um roteiro. Somente na experiência que se dá a formação do ser. É na jornada individual que se depara com o sentido da vida.

Do mesmo modo que a experiência musical afeta a formação do aluno de ensino médio, as experiências da graduação afetam em como o graduando vai se construir como futuro docente. As disciplinas de Educação, Educação Musical, Psicologia e Sociologia e o agregado desses conhecimentos no estágio ajudam a criar planos de aula, pensar métodos e caminhos para abordar nas aulas e objetivos de vida e de vida com o ensino de música. A experiência se torna mais rica quando há um diálogo entre a tríade formada pelo professor orientador de estágio que proporciona um espaço de conhecimento teórico, discussões em grupo e reflexões, o estudante com suas próprias vivências e concepções de mundo e professor da escola que obtém experiência na área para pensar sobre ensino, metodologia e caminhos para desenvolver a aula, manter-se firme em seus objetivos e administrar da sala.

Diante dessas considerações, Gustavo aconselha que os estagiários em música se atentem para conhecer o máximo de literatura em Educação Musical, conhecer e experimentar os métodos ativos; ler diversos livros como por exemplo de tramas e Fios da autora Marisa Fonterrada (2008) que traz diálogos com objetivo de discutir o valor atribuído a música e a educação musical que podem auxiliar na descoberta de caminhos na Educação Musical; pensar a Educação Musical como uma formação integrada a vida; pensar sobre seus próprios propósitos de vida e sobre como os propósitos de vida se alinham ao que se quer fazer na profissão, uma vez que para ser professor não é solicitado somente o trabalho, mas a alma deve estar junta e com ela o núcleo da sua existência, concretizando-se através de quem você é; refletir se as linhas de pensamento da Educação Musical tem relação com o propósito de vida ou como a pesquisa (auto)biográfica indica, se tem a ver com os sentidos de vida; refletir sobre qual é o sentido do ensino de música na própria vida; atuar em diversos segmentos da educação, em razão de não haver certeza de onde será o locus de trabalho e,

quando chegar no mundo do trabalho, o trauma será menor, porque no laboratório de aprendizagem se tem a supervisão e alguém com experiência para contribuir.

Sendo assim, é possível perceber que a formação do estudante está associada com o professor em formação. Para conduzir a formação humana do estudante, o professor também deve se perceber como ser em formação com os alunos e se abrir para essa formação, se desfazendo dos seus próprios pré-conceitos e ideias de mundo para agregar e somar com a diferente forma de ser e se apresentar ao mundo do outro. Deste modo, apreendo com o professor Gustavo a importância da formação dos alunos como indivíduos singulares que se relacionam, de modo particular, com a música e que, por meio da Musicobigrafização, narram esse entrelaçamento entre a vida e música.

A experiência de estagiar no IFB-CSam sob a orientação do professor Gustavo Araújo cooperou na minha aprendizagem da docência, ou seja, na possibilidade compreender como o professor se vê diante da docência de música não apenas como uma profissão, mas como uma responsabilidade social. Conhecer as motivações do professor Gustavo, seus objetivos e suas experiências me permitem ampliar a visão sobre a docência e pensar no que posso agregar contribuições para a sociedade sendo docente de música, trazendo à tona, a importância de como a história de vida de um professor pode afetar a história de vida do estudante. É isso não é pouco. É um tesouro quando bem sucedido em questões relacionadas a valores sociais e para o mundo da vida e do trabalho.

A seguir, descrevo as experiências que tive oportunidade de obter pela disciplina de Estágio Supervisionado. Além de obter a narrativa do professor Gustavo e analisar sua dissertação de mestrado pude acompanhar como estagiária suas aulas para turmas de ensino médio.

4.3 Processos de observação das aulas

A princípio, pude observar a estrutura física que o IFB-CSAM fornece ao professor que pode facilitar na elaboração de planos de ensino. A sala de música tinha aproximadamente vinte e cinco violões, uma bateria, dois teclados, um baixo elétrico, interface simples de gravação com caixa de som, computador com acesso a internet, um quadro branco para projeções e anotações com pincéis, além de uma sala de apoio ao lado com diversos instrumentos, estantes, etc. As aulas possuem uma hora e quarenta minutos de duração. Diante disso, é notável a diferença desse cenário para outras escolas da rede pública do Distrito Federal, que não tem uma sala apropriada para o ensino de música, ferramentas e

materiais necessários. Nesse sentido, as possibilidades de planos de aula e plano de curso do professor se ampliam.

Acompanhei durante a maior parte carga horária do estágio duas turmas de terceiro ano que apresentaram reações e ações diferentes, demonstrando que cada turma tem suas próprias características, e com isso a reação do professor a cada turma também se molda com ela.

Em contato com orientadora do estágio, professora Delmary Abreu, concluímos que nessa fase os jovens podem ter dificuldades em foco e concentração, a questão hormonal, a questão financeira e por alguns alunos precisarem trabalhar, bem como a questão familiar. Por isso, o contexto geral que a turma trazia dos anos anteriores, afetavam diretamente a relação de cada um com o outro e isso cooperava na formação de características da turma. É essencial que o professor entenda as características individuais e de grupos, uma vez que não existe uma sociedade igual a outra. Logo, um indivíduo igual ao outro.

O conteúdo das aulas era focado nos intervalos e escalas modais com o objetivo de mostrar certas características culturais regionais para o conhecimento e exploração de outras manifestações culturais diferentes daquelas mais comuns aos estudantes. O professor Gustavo trazia exemplos de músicas regionais que foram compostas em diferentes escalas modais; os alunos participavam lendo a partitura, interpretando a letra e a composição da melodia. As interpretações abrangiam a prosódia, a curva melódica, o contexto histórico da região para utilizar determinada escala modal. Ao final de cada aula eram propostos alguns exercícios para que os estudantes analisassem o que aprenderam na aula.

Nas salas tinham alunos de diversos níveis de aprofundamento musical. Para a abordagem da metodologia do professor, os diversos níveis agregavam muito a aula, já que o contato entre os estudantes seria essencial para a concretização dos objetivos do professor Gustavo com relação ao contato entre eles e a experiência vivida uns com os outros. Sendo assim, foi possível visualizar que o professor trazia o estudante para o centro das ações. Em uma conversa informal com o professor Gustavo, ele relatou que “é preciso se desapegar do ego de professor controlador e detentor do conhecimento epistemológico e se transformar apenas num mediador ativo, que permeia e sustenta várias fases a longo prazo, com o objetivo final das narrativas biográficas” (ARAÚJO, 2019).

O produto apresentado ao final das três séries do Ensino Médio consistia na elaboração de uma composição musical. No primeiro ano eles eram divididos em trios e produziam as narrativas (auto)biográficas que consiste no relato escrito de histórias de vida com a música que geraram sentidos e ações na vida de cada um. Eles compartilhavam os

relatos com os colegas e, divididos em trio, cada um do trio escolhia livremente uma das músicas contidas na sua biografia. O processo de aprendizagem das suas músicas se dava pela ABP. Os estudantes buscavam seus próprios meios para aprender suas músicas e quando surgiam dúvidas e possíveis problemas o professor intervia para resolução das dúvidas dos estudantes. Ao final do semestre o trio apresentava para a turma suas músicas e cada estudante tinha a possibilidade de abrir-se para a música e história de vida com a música do outro. Nesse compartilhamento consiste a heteroformação, em que os alunos conhecem e se reconhecem com a música que vêm do outro. Durante as apresentações foi possível observar vários estilos musicais, feitos em diferentes níveis de técnica musical que cada grupo percorreu. As apresentações foram gravadas para posteriormente analisarem e refletirem sobre o ocorrido.

Saber tocar era uma concretização do aprendizado, uma vez que cada grupo demonstrava, na sua expressividade musical, o que havia adquirido como experiência formativa com música ao longo do semestre. Através do saber tocar, saber ouvir, saber compreender a música do outro o professor avaliava os processos da formação musical.

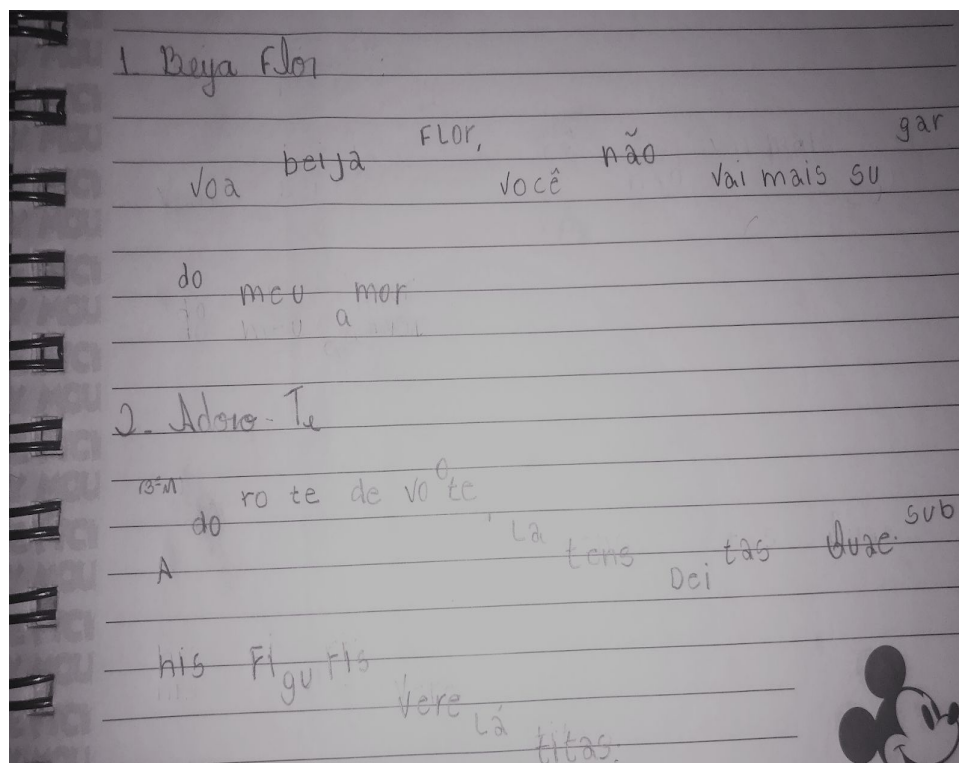
Alguns grupos dividiam os acordes da música e cada um tocava um acorde, outros grupos tentavam tocar durante toda a música. Segundo o professor Gustavo, durante a apresentação “era preciso ser um momento e uma experiência prazerosa” já que tinham alunos que experienciavam pela primeira vez a performance musical. Nessa etapa, eles tinham contato efetivo com a música se mostrava essencial para a construção do trabalho que realizariam no terceiro ano. No segundo ano os alunos tinham contato com a base da teoria musical, como a escrita, figuras e símbolos que seriam aprofundados durante o terceiro ano.

Nas observações pude constatar que a perspectiva Musicobiográfica permite a realização de práticas formativas. Com essa metodologia de ensino, o professor permite que os alunos se fundamentem nas músicas que fizeram e fazem sentido na história de vida deles para desenvolverem interiormente o processo de composição. Além disso, a relação de cada estudante com a música do outro, permite a ampliação da perspectiva musical, podendo acontecer de um se apropriar do repertório do outro, trazendo uma nova história com a música e uma descoberta de novas perspectivas musicais.

Em minhas observações, percebi que o processo da composição perdurou por diversas aulas. A princípio o professor Gustavo orientava tarefas que abrangia conhecimentos sobre altura, intervalos e ritmo. Depois, os alunos tinham que escrever a curva melódica em um caderno com linhas, sem pauta musical, utilizando uma escrita alternativa de três músicas indicadas na sua (auto)biografia realizada no primeiro ano como na Figura 1. Ao final o

professor e estagiários, no quais me incluo, realizaram em contato com os estudantes os ajustes necessários de cada exercício. Para esse exercício, ele utilizava questionamentos como, por exemplo, se o intervalo era ascendente ou descendente para que o próprio estudante conseguisse identificar a linha melódica. Durante essa atividade, foi possível observar a diversidade musical dos estudantes advindas das suas (auto)biografias.

Figura 1- Curva melódica



Fonte: Cedida por Gustavo Araújo (2019)

Seguindo na direção das composições, ao som de Clube da Esquina II - Flávio Venturini música escolhida pelo professor Gustavo, os alunos eram convidados a escrever o que sentiam enquanto a música tocava e em seguida relatar a turma. Os relatos traziam em geral lembranças de experiências anteriores com grandes cargas emocionais como saudade, paixão, rancor, medo, etc. Desses relatos escritos, ou seja, materiais biográficos, os alunos produziram uma poesia baseada na sua história e no que sentiram em contato com aquela música e com o que ela gerou dentro deles. Essas poesias foram analisadas pelo professor, que se mantinha aberto para acolher e refletir com eles todas as sensações e histórias que o estudante pudesse condensar na poesia, além de auxiliar no aperfeiçoamento daquele material, mas sem tirar a característica biográfica do estudante. O conteúdo dessas poesias tinha um

conteúdo vasto, com ampla criatividade, uma vez que cada um escrevia o que tinha vivido e o que a música despertava dentro de si. Nesse momento, é importante relatar que a posição do professor Gustavo de atentar-se ao estudante e a sua história refletem no estudante, que sente-se ouvido, acolhido, entendido, pertencente e compreendido no mundo.

Após o aprimoramento da poesia, que se tornaria a letra da música, o estudante aplicaria os conhecimentos adquiridos sobre alturas, intervalos e ritmos adquiridos durante os três anos, para estabelecer, a curva melódica, tonalidade e acrescentando os conhecimentos de prosódia vistos em sala para compor de forma coerente e proposital. Com os níveis musicais diferentes, os alunos mais experientes ajudaram os menos experientes nesse processo de criação da composição musical na aprendizagem entre pares.

Caminhando junto ao processo composicional, o professor Gustavo abordava harmonia simples envolvendo os graus I, IV e V e as respectivas demonstrações teóricas e auditivas da Tônica, Subdominante e Dominante. Os alunos exercitavam auditivamente as funções harmônicas para identificar e incrementar suas composições que a este ponto, já tinham letra e melodia composta. Para alguns alunos, acrescentar harmonia na composição era um processo intuitivo, já que tinham maior experiência musical, outros se atentavam para os conceitos desenvolvidos em sala para aprimorar a sua composição ou compartilhavam suas músicas com os colegas mais experientes que os ajudavam a melhorar a composição em uma formação conjunta e com o outro. Após essa atividade, estava concluído o produto final desse processo de três anos.

Para a maioria da turma, esse processo se mostrava prazeroso, uma vez que chegavam em sala cantando suas composições, ou se dedicavam em casa e levavam a composição pronta. Poucos estudantes não quiseram refletir sobre si e sua história, já que esse também é um processo de (auto) conhecimento e deste modo se fecharam para se conhecer e se revelar ao mundo por meio da música.

Para finalizar o ciclo, o professor Gustavo propôs uma atividade baseada na teoria espiral do desenvolvimento de Swanwick (2003) com a indicação do professor alguns estudantes colocaram no computador da sala uma das músicas de sua (auto)biografia relatada no primeiro ano que tivesse relação com a composição deles. E deste modo, analisariam etapa por etapa de cada música. Essa atividade atraía a atenção dos estudantes, em razão de ser um momento em que a aula estava completamente voltada a eles, a história deles, a música que carregava sentido para eles.

A análise partia da escuta ativa dos estudantes. Na primeira etapa, foram analisados os materiais como instrumentos, as vozes, letra, harmonia e melodia. Para os estudantes, essa

etapa era de fácil reconhecimento, em razão de serem os componentes básicos para que a música ocorra. A expressão foi mais intimista, em que cada um relatava o que sentia individualmente, não era exposto o objetivo do compositor. Eram expostos vários sentimentos diferentes e alguns eram representados por onomatopéias. Na forma eles analisavam estruturalmente a música e o professor indagava aos estudantes sobre qual instrumento entrava primeiro, se a mudança de harmonia tinha a ver com a mudança da letra, como eram organizadas as estrofes. O valor é o que a música é de verdade, o que ela quer dizer e o que acrescenta ao mundo. Eles observavam o discurso da letra e o discurso da melodia como dois textos e duas expressões e se elas indicavam o mesmo sentido.

Após essa análise, cada um faria esse mesmo processo com a sua composição. Ao final do professor tinha como objetivo produzir gravações dessas composições em direção a documentação narrativa. Cada aluno descreveria um roteiro para a gravação de áudio e se possível de vídeo. De acordo com o professor, o trabalho servirá para os alunos como representação e lembrança do final desse ciclo e início de outros novos ciclos.

Durante a realização do estágio tive contato com autores (Araújo, 2017; Abreu, 2017; Passeggi, 2010; Josso, 2012) que me ampliaram a visão sobre a perspectiva (auto) biográfica e a docência de música. Acompanhar o professor e atuar em sala me dá oportunidade de compreender que o professor deve se permitir estar em constante aprendizagem para saber lidar com o outro, estar atento às pesquisas relacionadas à sua área e enxergar os caminhos trilhados por outros pesquisadores para aperfeiçoar a docência.

No capítulo seguinte abordarei sobre as experiências que tem sido formativas para a minha aprendizagem da docência. Trago um memorial com reflexões sobre a construção desta aprendizagem e, para isso, apresentarei episódios que foram determinantes para seguir rumo a aprendizagem da docência. Desses esses episódios incluo a experiência em estágio supervisionado com o professor Gustavo que foi o motivo de me despertar para esse trabalho de conclusão do curso de licenciatura em música.

5. MEMORIAL DA MINHA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A princípio apresento a concepção de Memorial Formativo advindo do Memorial (Auto)biográfico que é explanado por Passeggi (2010), sendo uma escrita na qual “a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional” (Passeggi, 2010, p. 21). O Memorial formativo compreende o processo em formação acompanhado por um professor formador dando ênfase reflexiva, crítica e histórica aos fatos que contribuem durante a formação. Nesse caso o Memorial Formativo se torna o meio de refletir sobre as experiências que contribuem na construção e aprendizagem da docência de música durante a licenciatura e vida. Nesse sentido, descrevo a seguir minha trajetória estudantil em direção a docência.

Depois de concluir o Ensino Médio em escola pública do Distrito Federal meu objetivo profissional não estava definido. No terceiro ano do Ensino Médio fui sorteada na EMB para o curso básico de viola e lá fiquei por sete anos. Durante esses anos iniciei alguns cursos e não concluí nenhum, com isso prestei um vestibular na UnB para o curso de Geologia que me interessava na época. No decorrer do curso continuei estudando música, mas sem motivação, em razão de não considerar a música como possível profissão.

Todavia, segui estudando Viola na EMB com professores que desenvolvi afeição e amizade. Deste modo, comecei a dar aulas de música em grupo na igreja. Os momentos de aula propiciavam muito prazer em poder contribuir e construir música com o outro, mas eu não tinha as ferramentas básicas para aulas bem estruturadas com objetivos claros e metodologias que auxiliassem no cumprimento dos objetivos. E, desta forma, eu ensinava como havia aprendido com meus professores.

Até o presente momento permaneço dando aulas em igrejas, mas diferente do modo anterior, visto que concluí maioria dos semestres no curso de licenciatura e tive acesso a autores da Educação Musical. Conheci caminhos metodológicos, participei de diálogos em sala com colegas e professores e participei de cursos com várias perspectivas sobre ensino coletivo de instrumento que agregaram as minhas experiências anteriores.

Em um momento crítico do curso de Geologia tomei alguns meses de reflexão sobre meus caminhos de vida. Nesse tempo, percebi meus próprios pré-conceitos sobre as profissões geradas a partir da música, mas a única opção que me despertava seria percorrer a vida com a música. Nisso, prestei vestibular na UnB para o curso de licenciatura em música que até o momento me trouxe até aqui.

O curso de licenciatura em música a meu ver possui três grandes áreas que são: linguagem musical e história da música, práticas instrumentais e vocais e práticas de ensino e aprendizagem e estágios supervisionados. Cada área tem uma função essencial na formação de professor de música e vou descrevê-las com os significados que em mim produziram.

Início pela prática instrumental, vocal e corporal, compartilhando a ideia de Swanwick (2003), que o ensino de música deve ser feito com música. A vivência musical na universidade permite explorar formas de fazer musical individualmente e em grupos de distintas formações com diversos gêneros musicais para experimentar.

A história da música que aqui agrego a linguagem musical pelo fato de que a organização desta possui um histórico de pensadores e vertente antiga de estudos e teorias que nos trouxeram ao que podemos definir a linguagem. Ao explorar essas áreas, se aperfeiçoa o fazer musical.

As práticas de ensino e aprendizagem musical acrescento com o estágio supervisionado visto que se complementam em teorias e práticas. Estes permitem visualizar os caminhos trilhados pela Educação Musical com os métodos ativos, e Pedagogias da música que propõem importantes discussões sobre o fazer musical. Também apontam reflexões e inovações para possibilitar um ensino de música mais adequado para sociedade. Além da Educação Musical, é importante conhecer as leis, diretrizes, guias e orientações pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, bem como a Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Pedagógicas e Currículo em Movimento para refletir se essas orientações são, de fato, basilares para o ensino de música que queremos evidenciar.

Tive a oportunidade de experienciar durante os estágios que são a simulação mais próxima da realidade de um docente o Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio que abrange minha experiência no Ensino Regular. Ao refletir sobre a formação que ocorre no estágio, percebo a ruptura de alguns medos que havia em mim sobre as turmas de ensino médio que ao fim foram as mais divertidas.

Outro fator que acrescenta a minha formação são as relações estabelecidas com colegas de curso, professores universitários e professores de estágio. Estas expandem a minha visão sobre música, profissão, escola e vida. Há muita aprendizagem na universidade, que é necessária como base para a formação do professor, mas há riqueza nos compartilhamentos feitos por colegas e docentes sobre possibilidades metodológicas, estratégias de atuação e dicas pontuais que não são experienciadas durante a licenciatura, dicas essas que permitem um esclarecimento sobre novas possibilidades de se fazer a Educação Musical.

Como exemplo de diálogo com colegas, um recorte deste trabalho foi aprovado e publicado como artigo para o congresso da ABEM em diálogo com Queiroz (2020) e apresentado em uma aula para os colegas nas turmas de Estágio Supervisionado 1, 2 e 3. A turma levantou questões relacionadas a importância decisiva na escolha profissional a partir da figura de professores formadores como foi o caso do Professor Paulo André para uma geração de violonistas de Brasília, incluindo o sujeito desta pesquisa. Os relatos de colegas da turma revelam o que Gustavo destaca em suas narrativas – o modo como Paulo André Tavares exercia a docência de música, o jeito como conduzia cada aluno na aprendizagem. Ter um professor inspirador parece ser marcante na história de vida de alunos, como foi o caso de Gustavo Araújo e autores como Oliveira (2018), além de outros colegas de turma que confirmaram tal inspiração.

A experiência de apresentar esse trabalho para uma turma de mestrandos da UnB que tem como orientadora a mesma deste trabalho e para o sujeito deste estudo, professor Gustavo Araújo, trouxe reflexões acerca da legitimidade das análises obtidas através da pesquisa (auto)biográfica. Por meio dela, o professor se expõe e se reconhece como docente, dá um sentido às suas experiências e fundamenta as suas práticas docentes. O professor Gustavo Araújo trouxe para a conversa que, ao ouvir sobre as análises realizadas sobre as concepções dele e suas práticas docentes, é como se fosse colocado em frente a um espelho em que pode se enxergar como o outro, analisando e buscando em certos aspectos repensar sobre suas práticas e ações, gerando outros novos significados para a sua história como pessoa e como docente.

Com a perspectiva Musicobiográfica que é o eixo desse trabalho, me construo compreendendo que as narrativas se concretizam por meio da música e expõem a multiplicidade de relações e sentidos que o sujeito pode estabelecer durante a vida com a música. Através das narrativas dos alunos há a possibilidade de por meio da música relacionar a sua história de vida com o outro podendo, assim, conhecer, reconhecer, analisar e refletir sobre a minha própria constituição com a música. Isso se torna formativo para mim a medida que analiso os autores que agregam a Pesquisa (auto)biográfica, quando relaciono os escritos desses autores com realidade observada em sala de aula no estágio e através da análise das narrativas do Professor estudado.

Incluo como fator de formação da docência o meu desejo de propagar a educação de modo diferente do que recebi na Educação Básica. A forma que eu me relacionava com o conteúdo e com os professores me despertavam desejo de distanciar do conhecimento e com isso eu não compreendia a necessidade do estudo. Na Universidade, enquanto me construo

professora, em aulas com dinâmicas proporcionam autonomia ao estudante para decidir sobre seus caminhos e a relação que eu construí com o conteúdo me despertaram para realizar o curso da forma mais proveitosa possível podendo experimentar a música e a licenciatura de diversas formas.

Considerando que a docência ocorre na prática, a aprendizagem mais expressiva ocorrerá quando eu assumir uma turma de Educação Básica. Todos os conhecimentos adquiridos na Universidade e as experiências de vida serão fundamentais para gerar caminhos metodológicos, psicológicos, sociais e humanistas que me auxiliarão no percurso para acrescentar a Educação Musical e ao mundo em um constante aprendizado. Ao relembrar esses fatos compartilho com Passeggi (2011) que com orgulho da minha escolha de caminho e profissão tenho certeza que “Esta aqui sou eu!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo a compreensão de que as palavras nos cercam, descrevem, representam e ilustram. As palavras aqui registradas apresentam o que foi formativo na vida, no curso de licenciatura e, principalmente, nas disciplinas pedagógico-musicais como os Estágios Supervisionados em Música para a construção da aprendizagem em docência. A construção da aprendizagem da docência ocorre, predominantemente, de forma prática que se sustenta pela teoria do conhecimento. A prática da docência experimentada no estágio, relacionada com a literatura provinda da Educação Musical, se complementam em razão de serem igualmente necessárias para a formação. O sentido atribuído durante a formação é individual e ocorre durante o processo de construção e reconhecimento de si como docente.

O valor desse estudo com o Professor Gustavo Araújo se encontra na observação de suas ações em sala, nos relatos da narrativa e na escrita procedente da dissertação de mestrado, permitindo conhecer o ponto de vista do professor, suas motivações e valores que o levaram a seguir determinada abordagem metodológica baseada em sua vivência, compreensão e experiências de vida. Por meio da pesquisa (auto)biográfica é possível analisar como o professor dá forma às experiências que o levaram em direção a docência e observar nele como posso refletir sobre minha própria construção da docência de música.

A relação desenvolvida pela professora orientadora de estágio Delmary Abreu e o Professor Gustavo Araújo como meus orientadores me direcionou a pensar caminhos na área de Educação Musical enriquecendo a minha formação com reflexões baseadas em autores e na realização de memoriais formativos como possibilidade de refletir sobre a minha própria história e futuro profissional. Da mesma forma, o diálogo com Haniel Queiroz, um aluno de mestrado da mesma orientadora, que acompanhou o processo de escrita deste trabalho de conclusão de curso, agregou reflexões à minha formação e juntos construímos um recorte deste trabalho (Santana e Queiroz, 2020) que foi aprovado e publicado para o Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Os Estágios Supervisionados permitem antecipar a docência e experimentar o ambiente escolar, com orientações e direcionamentos para estruturação de planos de aula e caminhos metodológicos. Possibilitam pensar o ensino de música em um contexto específico e observar a importância da convivência no ambiente escolar. Além do que é possível observar que o docente precisa estar em constante reflexão se há novidades metodológicas da Educação Musical; buscar aprender constantemente e se atualizar com tecnologias acessíveis. Na vivência do Estágio Supervisionado acompanhada de um professor do Ensino Médio, que

aborda a perspectiva Musicobiográfica, compreendo que as narrativas se concretizam por meio da música e expõem a multiplicidade de relações e sentidos que o sujeito pode estabelecer durante a vida com a música.

Com a escrita deste trabalho posso perceber novas direções e perspectivas, como futura docente de música, almejando aprender e experimentar com meus alunos formas promover a importância sobre a valorização da cultura local na relação com outras culturas, abordar e experimentar com eles formas de ser e estar no mundo e se compreender como uma parte importante de um todo.

Ao concluir o curso de licenciatura em música, entendo com este trabalho final de conclusão de curso que a formação acontece quando dela nos apropriamos. E, lembrando Larossa (2002), uma forma de dar forma, contorno àquilo que te forma pode ser visto, lido na escritura de um memorial formativo.

Considero, portanto, que a aprendizagem da docência pode ser previamente antecipada quando o indivíduo se coloca diante de si mesmo com aquilo que o fez trilhar para as escolhas profissionais que vêm sendo construídas com as ações formativas. Ao explorar como ocorre a aprendizagem da docência, compreende-se a importância do sujeito em formação, como ele se enxerga no processo e como ele dá um significado para essa formação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary Vasconcelos. Narrativas de profissionalização: um olhar para as relações entre pessoas – professores de música e o coletivo das escolas de educação básica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: Abem, 2010. p. 1326-1334.
- _____. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. Tese (Doutorado em Música)—Instituto de Artes, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- _____. A construção da educação musical no Distrito Federal: histórias de vida na perspectiva epistêmico-metodológica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; MORAES, Dislane Zerbinatti; MARTINS, Raimundo (Orgs.). Atos de Biografar: Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto)Biográfica. Volume 2. São Paulo: Editora CRV, Janeiro, 2018, p. 313-335.
- _____. História de vida de uma intelectual Brasileira: Jusamara Souza e seus desafios epistemológicos com a Educação Musical. Brasília, 2018.
- _____. 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.
- APRENDIZADO. In: MICHAELIS: dicionário de português online. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=9VA0>> . Acesso em: 14 abr. 2020.
- ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia de. Construindo sentidos na formação musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de Ensino Médio Integrado Do IFB-CSAM. 2017. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- _____, Gustavo Aguiar Malafaia. (Re)construindo sentidos na formação musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CSAM. Brasília, p. 26, 2020.
- AZEVEDO, M. C. de C. C. de; HENTSCHE, L. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Anppom, 2005. p. 973-981. 1 CD-ROM.
- BARTHES, R. The Semiotic Challenge. Oxford: Basil Blackwell, 1993.p. 95-135.
- BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. Aprendendo a planejar: um estudo sobre a construção do conhecimento prático por estagiários de educação musical na UDESC/SC e na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.
- BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN, 2010

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2a . versão, dezembro de 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 maio. 2020.

BRAGANÇA, Inês F. S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan. dez. 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 28, n. 1, p. 11-30, June 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 23 Apr. 2020.

BURNAFORD, Gail; HOBSON, David. Capítulo 13 – Resposta à Reforma: imagens para o ensino no Novo Milênio. In: JOSEPH, Pamela B.; BURNAFORD, Gail E. (Editors). Images of schoolteachers in America. 2ª ed. Rev. ed. of: Images of schoolteachers in twentieth-century America, c1994. New York: Routledge, 2001. (p. 229-243)

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BOWMAN, Wayne D. Educating Musically. Manitoba, Canadá: February, 2001.

CARVALHO, I. A.; JOLY, I. Z. L. A normatização de uma banca de avaliação e a prática da banca por professores instrumento numa Escola de Artes da Grande São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Abem, 2003. p. 1-7. 1 CD-ROM.

CERESER, C. M. I. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul.. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Abem, 2003. p. 1-10. 1 CD-ROM.

DEL-BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. Brasília, p. 12, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação, Vol. 17, nº 51, set./ dez., 2012.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Brasília, jul. 2010.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: (Orgs)NÓVOA, Antônio. FINGER, Matthias. O método (auto) biográfico e formação. Natal. UFRN: EDUFRN, 2010.

FERREIRA, Aurélio B. H. Dicionário Aurélio da língua portuguesa. MARGARIDA DOS ANJOS, Marina B. F. (Coord.). 5ª edição. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. Construção de laços pelas experiências com as Escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música. 2017. 144 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

- FLICK, U. .An Introduction to Qualitative Research. London: Sage, 1998
- FONTEERRADA M. T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo Edidora UNESP. Rio de Janeiro. 2008
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76
- GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. Revista da ABEM, v. 21, n. 31, p. 91-104, Londrina, 2013.
- GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. REVISTA DA ABEM, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.
- HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de; ARAÚJO, R. C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, set. 2006.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.), Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995. p. 30-61.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez. 2004.
- _____, Marie-Christine. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial. Observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, Tomo II. Natal/Salvador/Porto Alegre: EDUFERN/EDUNEB/EDIPUCRS,2012, p.113-146.Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: Temas Transversais.
- _____, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez. 2004.
- MACEDO , Vanilda Lúcia Ferreira De. Imagens da Docência de Música na Educação Básica: Uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013). Orientador: Luciana Del-Ben. 183 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- MATEIRO, T. da A. N. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 22, p. 57-66, set. 2009
- Moreira, M. A. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1995)
- NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: (Orgs)NÓVOA, Antônio. FINGER, Matthias. O método (auto) biográfico e formação. Natal. UFRN: EDUFRN, 2010
- OLIVEIRA, Edson Barbosa de. A constituição da experiência de três violonistas acompanhadores: um estudo com documentação narrativa. 2018. 103 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: Escritas de si como arte de (re)conhecimento. *In*: MARIA da Conceição Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010. cap. 1, p. 19-42.

_____, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, 2011.

QUEIROZ, Andréa Matias. Experiências formativas de jovens instrumentistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas. 2015. 144 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RICOEUR, P. O si-mesmo como outro. Trad. Ivone C. Benedetti. 1a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2014.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTANA, Myllene Alves Jordão; QUEIROZ, Haniel Henrique Vieira de. Construindo a aprendizagem da docência de música: um estudo com narrativas de um professor de música do IFB-CSAM. XVI Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2020.

SCARAMBONE, D. Tornando-se professor de instrumento: um estudo de caso com estagiários do Curso de Licenciatura em Música da UnB. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: Abem, 2007. p. 1-7. 1 CD-ROM.

SCHUTZE, F. Die Technik des Narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - Dargestellt an Einem Projekt zur Erforschung von Kommunalen Machtstrukturen. Unpublished manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology. 1977

_____. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2. Module B.2.2. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum, 2007.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; ROSSO, Ademir José. Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Entre pensamentos e práticas docentes. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: I Seminário nacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSE, Curitiba, p. 5895-5906, nov. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta. *In*: ABRAHÃO, M. H.M.B. Destacados educadores brasileiros suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 65-95.

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) – Instituto de Artes. Universidade de Brasília, 2018.

Suárez, Daniel H. Los docentes escriben para investigarse y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. In: Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística, Revista No 3, Año 2015.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003

TREVISAN, Amarildo et al. Filosofia da educação e imagens de docência: o professor viajante ou alquimista? Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 121-141, jan. mar. 2013.

VEIGA, Ilma P. A. 1. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina. (Org.) Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2ª edição. Campinas - SP: Papirus, 2014.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: ANAIS da 32ª Reunião Anual da Anped, 2009, Anais... Caxambu, 2009. p. 1-16.