

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

**NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA: UMA POSSIBILIDADE DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MÚSICA**

RAFAEL DE SOUZA

**RIO DE JANEIRO
2014**

NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR DE MÚSICA

por

RAFAEL DE SOUZA

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro para conclusão do Curso de Licenciatura em Música, sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Sobreira.

Rio de Janeiro, 2014

Dedico este trabalho de conclusão de curso às pessoas com as quais venho aprendendo a ser professor. Assim, minha dedicatória é aos meus alunos, aos professores praticantes dessa pesquisa, os quais gentilmente narraram-se e passaram a constituir, juntamente com todos os outros tantos professores que tive, a minha própria história de vida. Mais que isso: passaram a integrar a polifonia que me constitui.

AGRADECIMENTOS

À, primeiramente, *Silvia Sobreira*, quem me orientou neste trabalho e me confiou uma bolsa de Iniciação Científica, me motivando a entrar para o mundo da pesquisa.

À minha mãe, *Maria da Gloria de Jesus Ferreira*, à minha irmã, *Camila Ferreira de Souza*, e ao meu pai, *Abdy Pereira de Souza Filho*, bem como aos meus familiares como um todo. A eles agradeço o entendimento pela minha ausência durante a escrita desta monografia e o carinho de sempre quererem se inteirar de como estava o processo. Agradeço, também, pela ajuda que deram para que o meu sonho do ensino superior pudesse se tornar real.

Aos tantos amigos que fiz durante a Licenciatura em Música e a aqueles já antigos. Com eles, os anos de curso e de início da vida adulta se tornaram leves e divertidos.

À UNIRIO, que me proporcionou muitas dúvidas e dores, mas com saldo muito mais positivo, subsidiando minha bolsa de Iniciação Científica.

Ao *Tiago Ribeiro*, maior presente que esta Universidade me deu. A este meu companheiro de caminhada de vida, agradeço pelo carinho e amor, e também pelo apoio nos momentos difíceis nesse final de curso.

*[...] e eu me esquecia do acaso da circunstância, o bom tempo ou a tempestade,
o sol ou o frio, o amanhecer ou o anoitecer, o gosto dos morangos
ou do abandono, a mensagem, ouvida a meias, a manchete dos jornais,
a conversa mais anódina, o homem ou a mulher anônimos, tudo
aquilo que fala, rumoreja, passa,
aflora, vem ao nosso encontro.
- Frédéric Sojcher*

SOUZA, Rafael. *Narrativas de histórias de vida: uma possibilidade de formação continuada do professor de música*. 2014. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso pretende discutir o processo de formação do professor de música frente aos desafios colocados pela lei nº 11.769 de agosto de 2008, a qual versa a respeito da obrigatoriedade do ensino de música e, conseqüentemente, demanda aumento da formação de profissionais para e nesta área. A partir desta nova realidade, o presente texto problematiza a necessidade de se refletir sobre experiências de vida e formação do professor de música e os atravessamentos dessas experiências para a prática cotidiana. Nesse sentido, busca defender a reflexão em torno de histórias de vida e formação – especialmente sobre os processos de musicalização vividos por professores de música atuantes na escola básica – no processo formativo e autoformativo docente. Para tal, a ação investigativa lança mão da pesquisa narrativa como possibilidade de se aproximar de sentidos singulares construídos pelos sujeitos ao longo das histórias por eles vividas, com os quais compõem e recompõem seus fazeres/ saberes pedagógicos. A aposta na formação continuada e permanente do professor de educação musical é, antes de tudo, um posicionamento e compromisso políticos, uma vez que a geração atual de educadores musicais, formada pelos licenciandos em música e pelos recém-licenciados, é que vai atuar na construção da "nova" educação musical brasileira, posto o regresso da obrigatoriedade do ensino de música proporcionado pela referida lei.

Palavras-chave: Formação do professor de música. Histórias de vida e formação. Pesquisa narrativa. Lei 11.769/ 2008. Formação continuada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – INTRODUZINDO A HISTÓRIA DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	12
1.1 História da Educação Musical brasileira antes da Lei 11.769/ 08.....	12
1.2 A Lei 11.768/ 08.....	14
CAPÍTULO 2 – HISTÓRIAS DE VIDA: UMA “OPÇÃO METODOLÓGICA”	17
CAPÍTULO 3 – O TRABALHO COM AS HISTÓRIAS DE VIDA	24
3.1 A narrativa de mim mesmo	24
3.2 A narrativa de Carlos	30
3.3 A narrativa de Juliana	34
3.4 A narrativa de Ricardo	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui tratada, além da relação/valoração que atribuo à *narrativa de história de vida*¹ como processo formativo para mim mesmo abarca um percurso de Iniciação científica. Tal ação investigativa tinha, inicialmente, como objetivo o levantamento do perfil do egresso do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Tal ação investigativa tinha como objetivo inicial o levantamento de dados para a realização de uma avaliação curricular sob a perspectiva dos ex-alunos do curso, numa tentativa de trazer dados que dessem suporte a uma possível reforma curricular que estabelecesse pontes entre a universidade e os saberes que a escola básica demanda. Ademais, coincidiu e contribuiu para os momentos de avaliação institucional da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e de avaliação, por parte do Ministério da Educação, do referido curso.

Inicialmente, as informações para a ação investigativa eram obtidas através de e-mails enviados aos alunos egressos do curso. Nos correios eletrônicos, era enviado um questionário com o intuito de levantar dados sobre: (1) quando o participante da pesquisa ingressou e saiu da graduação; (2) se dá aula em escola e em que tipo, e, (3) se não estivesse exercendo a profissão de professor, qual atividade estaria exercendo e por qual motivo. Ademais, contava com perguntas mais diretamente relacionadas ao currículo da nossa Licenciatura anteriormente citada. Era perguntado ao ex-aluno: (1) se ele acha que o currículo do curso o havia preparado adequadamente para a realidade da sala de aula, (2) se haveria algo a ser modificado naquele mesmo currículo e, em caso positivo, o quê e, (3) quais as principais dificuldades enfrentadas por ele no dia a dia da sala de aula.

Porém, em meio a essa troca de mensagens, um dos ex-alunos participantes da pesquisa e atuante em escola básica, demonstrou um forte desejo de ter espaço para retornar à universidade e dividir com os atuais licenciandos e professores suas vivências, questionamentos, dificuldades, anseios, erros e acertos como professor. O desejo desse ex-aluno levou a uma mudança nos rumos da pesquisa, direcionando seu enfoque na formação continuada do professor de música, mas sem deixar de lado o levantamento de dados que havia sendo feito.

¹ As narrativas de histórias de vida constituem uma possibilidade de método de pesquisa (explicitada no capítulo 2) em educação pensada para visibilizar o âmbito pessoal de professores como constituinte de sua formação docente.

Sensibilizado pelo desejo do educador, foi feito um levantamento bibliográfico sobre tal modalidade de formação destinada ao professor de música. A busca foi cumprida em periódicos da área da educação com *qualis*, atribuído pela CAPES, B2 ou superior, em um recorte histórico de 10 anos, do ano de 2004 ao de 2013. Foram contempladas: a Revista Brasileira de Educação (revista da ANPED), a Revista Educação e Sociedade, a Revista Educação e Contemporaneidade, a Revista Teias, a Revista do INEP e a Revista da ALEPH (com *qualis* B5, mas especializada na área da formação continuada). Além disso, o levantamento também foi realizado no banco de monografias do Instituto Villa-Lobos, no banco de Teses e dissertações da CAPES, bem como em periódicos da área da educação musical utilizando-se os mesmos critérios. No último caso, foram consultadas: a *Revista da ABEM* (Associação Brasileira de Educação Musical), a *Revista Opus* (Revista eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM), a *Revista Ictus*, a *Revista Música Hodie* e a *Revista Per Musi*.

Para grande surpresa, mesmo sabendo-se da evasão/ abandono dos professores de música em seus cargos públicos como docentes e a escolha predominante dos recém-licenciados por cursos/ conservatórios de música em diversos territórios brasileiros, como apontam pesquisas (PENNA, 2012; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013), bem como do baixo índice de alunos formados na Licenciatura em Música da UNIRIO – totalizando 58 no período que vai de 2008/1 a 2012/1 (SARAIVA, 2013) –, foi encontrado um número inexpressivo de trabalhos publicados em relação ao universo de periódicos onde foi realizada a busca.

No caso das revistas de educação e do banco de monografias citado, não foi encontrado nenhum resultado para a pesquisa. Já no caso dos periódicos da área musical, foi apontada a ocorrência de apenas um artigo tratando de formação continuada na Revista Ictus (QUEIROZ; MARINHO, 2010) e outro na Revista Música Hodie (DEL BEN, 2005). A Revista da ABEM retornou diversos resultados para formação continuada, mas voltada apenas para pedagogos. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, através da pesquisa pelo termo “formação continuada” no título, resumo, e palavras-chave, a pesquisa apontou duas dissertações sobre a temática (FILHO, 2012; ARAUJO, 2012), mas preocupando-se, também, apenas com a formação de pedagogos.

Relaciono tal enfoque nos profissionais da área da Pedagogia pela preocupação de educadores musicais com o processo de musicalização das crianças em fase de alfabetização e das que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isto porque a Lei

11.769/ 08 (BRASIL, 2008), a qual modifica a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional – Lei nº 9394/ 96 – (BRASIL, 1996), acrescenta a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica e, na fase de escolarização citada, na maioria dos casos, o professor com formação em curso de Pedagogia, chamado de “generalista” ou “unidocente”, é o único responsável pelos processos de aprendizagem e ensino das crianças.

Porém, ainda que considerando a legitimidade da preocupação com a formação complementar em música de professores de outras áreas, mostra-se urgente, também, pensar estratégias significativas de formação continuada dos professores licenciados em música pela evasão e postura esquivada mantida por docentes de educação musical em relação à atuação na escola básica.

A partir deste quadro, a presente monografia objetiva pensar a influência da história individual escolar/de vida de alunos sobre sua posterior prática como professores de educação musical. Ou seja, pretende pensar, com os professores, as representações que estabelecem sobre como os processos de musicalização que viveram influenciam suas práticas enquanto docentes. Tomando este objetivo mais geral como ponto de partida, surgem duas perguntas, sendo a busca por suas respostas objetivos secundários: (1) O aprendizado na universidade sobrepõe a experiência vivida antes da certificação inicial?; e (2) a que saberes e conhecimentos os professores da educação musical recorrem diante do desafio da docência?

A mudança trazida pela lei supracitada tem implicação imediata: a demanda por aumento de formação de educadores musicais, fazendo urgir a preocupação em lançar-se um olhar mais atento para a formação de uma forma mais ampla – não só continuada/permanente – de professores desta área. Pensando nisso, este texto apresenta a narrativa de histórias de vida de professores de música atuantes na educação básica formados a partir de 2008 na Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Elas são concernentes aos processos de musicalização de profissionais que recentemente ingressaram no mercado de trabalho.

Acreditando em tais narrativas como mobilizadoras da tomada de conhecimento de si para a superação de modelos de exercício da docência preestabelecidos (SOUZA, 2006), foram realizadas conversas com estes professores baseadas em três perguntas: (1) *Como fui*

musicalizado? (2) *Como aprendi a musicalizar?* e, finalmente, (3) *Como musicalizo hoje?*²

As conversas deixaram ver a influência da dimensão pessoal e social, da historicidade do professor, como produtora de “sentido e significados no seu processo de aprendizagem” (SOUZA, 2006, p. 35). Além disso, o retorno para si provocado por elas foi marcado pela reflexividade incidente sobre a própria prática, demonstrando a potencialidade das narrativas como processo (auto)formativo.

Na medida em que as narrativas das histórias de vida provocam silêncios, descobrimentos de incoerências/ contradições em seus narradores, produzem, também, um olhar e escuta mais sensíveis à prática docente, e, conseqüentemente a produção de experiências (DOMINGO; FERRÉ, 2010; LARROSA, 2004).

Desta forma, as histórias de vida mostraram-se como um pressuposto para uma possibilidade outra de:

- Formação;
- Formação continuada, na medida em que a criação de redes de conversações (CARVALHO, 2011) para a partilha de práticas/histórias de vida atualizam o passado no presente (PRADO, 2006) e
- Formação permanente, visto que o conhecimento de si produz uma visão problematizadora da própria prática, bem como a (re)criação de saberes/teorias/práticas/conhecimentos de forma constante e permanente.

Concluo, então, defendendo e lançando a proposta/provocação de uma formação permanente, caracterizada pela elaboração da identidade de professores pesquisadores da própria prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2002a; GARCIA, 2001) - mais que profissionais reflexivos (ZEICHNER, 2002). Tal proposta tem como objetivo a formação *com* professores de educação musical para a sensibilidade às demandas de seus alunos e aos cotidianos escolares, onde inicie-se “um movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria, que por sua vez interroga e atualiza a prática” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002b).

2 Tais perguntas foram adaptadas a partir de pesquisa de mestrado sob a temática da Documentação narrativa, onde as perguntas eram utilizadas, mas interessadas na alfabetização (RIBEIRO, 2014).

CAPÍTULO I

INTRODUZINDO A HISTÓRIA DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Para realizar uma pesquisa sobre formação do professor de música, assumo como indispensável um histórico da educação musical no Brasil e suas diferentes concepções desde o final do século XIX. Então, realizarei uma breve contextualização da área a partir dos trabalhos de Santos (2011) e Penna (2012), e uma discussão sobre a Lei 11.769 de agosto de 2008 a partir de Sobreira (2012; 2014) e Santos (2014). Ademais, teço reflexões sobre as mudanças nas políticas de formação de docentes para a área frente àquelas exigidas pelas novas determinações para educação musical nas escolas básicas.

História da Educação Musical brasileira antes da Lei 11.769/ 08

A história da educação musical nas escolas brasileiras é longa e repleta de continuidades e rupturas e foi alicerçada sobre os mais diversos motivos. Primeiramente, tal área do conhecimento foi incluída como componente curricular por decreto no ano de 1854, o qual determinava que o ensino de música deveria reunir noções de música e, em primeira instância, oferecer exercícios/prática de canto (FERNANDES *apud* SOBREIRA, 2011, p. 74). Apesar de esta ter sido a primeira regulamentação oficial dada ao ensino de música, o Colégio Pedro II – tradicional escola carioca fundada em dezembro 1837 como reorganização de Seminário já existente – já apresentava aulas de música em classes não regulares em seu primeiro ano de funcionamento a partir do seu primeiro ano de funcionamento, 1838.

A esta época, os motivos para ensinar-se canto eram, entre outros, introjetar ideologias políticas, melhorar a condição física, disciplinar os alunos e prevenir a tuberculose através dos exercícios de respiração (JARDIM *apud* SOBREIRA, 2011, p. 99).

Em São Paulo, uma escola inaugurada em 1894 e chamada Jardim de Infância Caetano de Campos oferecia aulas de música privilegiando o uso de marchas e cantos que marcavam “todos os momentos da rotina disciplinar na escola” (SANTOS, 2011, p. 169). Segundo a mesma autora, o exercício de marchas foi fortemente presente na educação musical de São Paulo e, nas décadas de 1910 e 1920, a prática musical nas escolas já era denominada “Canto Orfeônico”, prenunciando a forma como a música estaria presente nas

escolas do período histórico subsequente, nomeadamente o Estado Novo.

O projeto varguista – e villalobiano³ – do Canto Orfeônico, implantado nas escolas com a promulgação do Decreto nº 19.980 de 18-04-1931 (BRASIL, 1931) e que perdurou até a década de 1960, visava alcançar todo o território nacional e pretendia um resgate/formação de uma identidade nacional. Tal empreendimento seria tornado realidade, principalmente, a partir da educação musical, que se encarregaria de desenvolver a disciplina e o civismo. O repertório trabalhado englobaria canções de caráter “artístico” e teria o papel de despertar energias cívicas, configurando um canto coletivo socializador, de exaltação e reconhecimento do patrimônio musical brasileiro. Vale ressaltar que, para atender à demanda de alcance nacional do projeto, foi necessário investir na formação de profissionais para esta área, criando-se o Curso Normal de Canto Orfeônico.

Na década de 1970, aparece a Lei 5.692/ 71 (BRASIL, 1971) a qual, promulgada em regime militar de exceção, reforma a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Tal Lei propunha a integração das linguagens artísticas, exigindo, então, a polivalência dos professores, ou seja, que os mesmos dominassem as diferentes linguagens da arte. Não sendo muito clara, ela também gera crises na formação dos educadores musicais e leva a conduções de reformulações das graduações, as quais passam a formar professores de educação artística, como vivências em todas as linguagens, mas ficando as Artes Plásticas privilegiadas.

A música só é propriamente mencionada no Parecer 540/77 (BRASIL, 1977) do Conselho Federal de Educação, onde ela é tratada como uma das linguagens da arte a serem tratadas na escola. De acordo com o parecer citado, todas as artes prescindem de horário fixo para seus conteúdos nas escolas, devendo as manifestações artísticas constituírem-se “numa atitude contínua da escola” (SANTOS, 2012, p. 10) e preocupação geral do processo formativo, não como disciplina. O mesmo documento critica a educação musical calcada na teoria e no canto, como até então ocorria, e propunha uma vivência das diferentes linguagens artísticas com mais espaço para a criatividade e a autoexpressão.

A LDB 9394/96 se afasta da abordagem da *educação artística* e menciona, declaradamente do *ensino de arte*. Com isso, “a Lei deixou uma vaguidade que tentou ser

3 Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi compositor e um dos maiores expoentes da música do Movimento Modernista brasileiro, o qual propunha a reinvenção da estética musical brasileira através da busca de uma identidade nacional outra, assim como o Estado Novo propunha. O músico aproveitou-se do momento político propiciado por Getúlio Vargas para garantir, através da educação, a formação dessa identidade de forma mais ampla, misturando ideias escolanovistas com uma pedagogia calcada em forte controle e previsibilidade.

preenchida com os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde as modalidades *Artes Visuais, Dança, Teatro e Música* são descritas separadamente” (SANTOS, 2012, p.12). Contudo, os PCNs são documentos que dão um parâmetro para ajudar a pensar os currículos escolares, e não uma lei definidora da estruturação curricular. Por isso, as escolas eram obrigadas, apenas, a oferecer a disciplina *Arte*, ficando a música fora da formação das crianças nas escolas, mesmo ela estando presente nos cotidianos das mesmas, desconsiderando, assim a importância social desta e das outras linguagens artísticas, como a dança e o teatro.

Toda essa falta de clareza sobre o ensino de música na escola criou uma série de concepções sobre a formação do educador musical. Ao mesmo tempo em que havia cursos de Educação Artística, foram criadas habilitações específicas em Educação Musical, criando um quadro de diferentes modalidades de formação para os professores das diferentes linguagens artísticas por todo o Brasil desde antes a década de 1990. A regulamentação da Licenciatura em Música em âmbito nacional veio apenas com Resolução Nº 2, de 8 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (PENNA, 2012, p. 137).

Vale ressaltar, também, que esta discussão relacionadas às leis sobre o ensino das diferentes manifestações artísticas não corresponde à realidade total dos cotidianos escolares, visto que muitas escolas continuaram a oferecer aulas de música regularmente como diferencial formativo humanizador. O oferecimento desse diferencial pode ser interpretado, também, como um fruto da competição decorrente da ordem sociopolítica e econômica capitalista e neoliberal, onde cresceu consideravelmente o número de escolas particulares no país, ficando essas instituições escolares no *hall* dos novos empreendimentos lucrativos, sempre em busca da “excelência”.

1.1.2 A Lei 11.768/ 08

Após cerca de quatro décadas em que a Educação Musical ficou oficialmente fora dos espaços escolares, é formulada e promulgada a Lei 11.769/08, a qual modifica a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (Lei nº 9394/96) acrescentando a obrigatoriedade do ensino do conteúdo música nas escolas de educação básica, ou seja, de níveis Fundamental e Médio. Com esta nova realidade, algumas questões referentes ao ensino/aprendizagem de música precisam ser pensadas. Que mudanças esta lei traz para a prática do professor de

Educação Musical e sua formação?

Para pensar essas questões é importante contextualizar o cenário em que tal lei é implementada. Fruto, principalmente, da união dos esforços da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) junto aos profissionais da música que formaram o Grupo de Apoio Parlamentar e da campanha para a aprovação da lei, sob o slogan *Quero Educação Musical na Escola* (SOBREIRA, 2012), tal lei reconhece a legitimidade de se ensinar e aprender os conhecimentos musicais.

Essa conquista, resultado da referida união, não foi possível sem relações de força e poder. O texto final da lei sofreu alterações, o que mostra que as discussões em torno da mesma não se deram frente a uma multiplicidade de perspectivas e concepções. Seu artigo 2º, o qual determinava a exclusividade do ensino do conteúdo musical por profissionais formados na área foi vetado pelo então Presidente da República, sob as seguintes alegações:

- 1) música é uma prática social; 2) os profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida; 3) “esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo de maneira em que este dispositivo está proposto” (SANTOS, 2011, p. 188).

Com esse veto, o legislador expressa não ser necessária, para o ensino de música, uma formação em licenciatura própria a fim de que os processos de ensino/aprendizagem dos conteúdos específicos da área ocorram. Assim, pessoas sem formação “adequada” poderiam ministrar aulas de música nas escolas.

Se por um lado a lei abre brechas para outros profissionais atuarem com música nas escolas; por outro, ela amplia a oportunidade de abertura de vagas para professores da área, uma vez que, para um concurso público, exige-se a certificação para exercer a atividade docente na área à qual o candidato concorre. Isto é reforçado com a inserção da música como conteúdo curricular, porém, essa mesma inserção como conteúdo, e não como disciplina tem tornado possível a ambivalência já citada.

Não obstante, a despeito da ambivalência em torno do profissional que vai atuar com música nas escolas, a Lei 11.769/08 gera demandas por ampliação da formação de docentes especialistas na área e, conseqüentemente, profissionais formados para exercer a docência na realidade das escolas regulares. Essa demanda implica a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de formação em Licenciatura em Música, já que, de

forma geral, a formação em nível superior parece estar majoritariamente voltada para a inserção desses profissionais nas escolas/cursos/conservatórios de música – os espaços de atuação mais escolhidos pelos licenciados (PENNA, 2012).

CAPÍTULO II

HISTÓRIAS DE VIDA: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA

O desenvolvimento desta ação investigativa provoca a eleger um percurso metodológico que possa visibilizar o que narram e partilham os sujeitos que dela participam. Nesse sentido, compete perguntar de que maneira lançar mão das narrativas desses sujeitos, que caminhos e procedimentos metodológicos utilizar de modo a (tentar) garantir, ao mesmo tempo, um rigor científico necessário – ainda que flexível (GINZBURG, 1991) - à investigação e um modo de fazer pesquisa que não transforme o sujeito investigado em mero “objeto”.

Esse desafio convida a pensar a pesquisa para além das ideias de controle, mensuração e generalização, tão caras à ciência positivista. Pelo contrário, no que concerne às pesquisas em ciências humanas, por ser uma pesquisa com sujeitos que se movem, pensam, interagem, respondem, perguntam, indagam (AMORIM, 2010), do que se trata é de tentar se aproximar e/ou apreender os sentidos construídos por esses sujeitos: suas concepções, ideias, etc. Por isso, a opção pela perspectiva qualitativa de investigação.

A pesquisa qualitativa compreende o interlocutor da investigação como sujeito, superando a dicotomia sujeito/objeto (CHIZZOTTI, 2006) e requer procedimentos metodológicos coerentes com a complexidade das interações humanas. Por isso, faço a opção metodológica pela investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008), trazendo as conversas sobre/com as experiências de vidas dos professores de música.

A investigação com as narrativas permite que os professores participantes não sejam colocados no lugar de inferiorizados. Isso traz uma distinção em relação a outras perspectivas de investigação nas quais os sujeitos tendem a ser compreendidos apenas como meros informantes, e suas narrativas como dados a serem interpretados, analisados pelos investigadores, estes sim detentores do saber e do poder para avaliar, entender e explicar suas falas (SUÁREZ, 2011). No entanto, por que não ouvir e legitimar o que os sujeitos têm a dizer sobre o mundo educativo? Quem melhor do que eles para falar do vivido e do produzido a partir de suas experiências? Assim, trata-se, também, de um investimento para que, também, os participantes da pesquisa tenham suas histórias reconhecidas como fator formativo legítimo. Isso ocorre porque o trabalho com tal perspectiva tem como pressuposto o estabelecimento de relações mais horizontais e colaborativas, visibilizando e legitimando os discursos desses profissionais como

contributos válidos para o campo da formação de professores.

Quer dizer que ao praticante, a quem durante muito tempo foi silenciado na relação de investigação, está se lhe dando o tempo e o espaço para que conte sua história, e para também que sua história ganhe a autoridade e a valides que sempre tiveram os relatos de investigação⁴ (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 21. Tradução minha).

A partir dessa perspectiva, assumirei o desafio de trazer as narrativas dos professores, sujeitos do cotidiano escolar como tão importantes, necessárias e legítimas quanto o referencial da área de formação. Desafiar-me-ei, por consequência, a realizar uma na qual o “[...] praticante, a quem durante muito tempo foi silenciado na relação de investigação, está se lhe dando o tempo e o espaço para que conte sua história, e para também que sua história ganhe a autoridade e a valides que sempre tiveram os relatos de investigação⁵” (MIGNOLO, 2010, p. 14. Grifo do autor. Tradução minha).

Reconstrução e restituição porque o que é o processo de formação de professores (na academia) senão, hegemonicamente, uma exclusão/invisibilização dos saberes e fazeres (re)inventados pelos professores? Os saberes da experiência desses sujeitos cotidianos ocupam lugares subalternizados, bem como os próprios professores. Eles são colocados à periferia da formação deles mesmos e é por este quadro que esta investigação opta pelo trabalho com as narrativas dos docentes como ação política.

Portanto, a relação mais horizontalizada estabelecida a partir do trabalho com as narrativas torna os sujeitos inseridos na pesquisa, mais do que participantes, praticantes da ação investigativa, sejam eles alunos, alunas e professores/as com os/as quais o diálogo se dá, fazendo com que o trabalho com tais narrativas constitua-se em

[...] uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas de nossos estudos (FERRAÇO, 2003, p. 171).

Ademais, a escolha pelo trabalho com as narrativas se justifica pela sua dimensão

⁴ “Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación”.

⁵ “[...]reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de *totalidad* definida bajo el nombre de modernidade y racionalidade”.

formativa, por abrir a possibilidade aos professores de pensarem sobre suas práticas e problematizá-las – constituindo-se tal dimensão em um importante instrumento de formação pessoal e coletivo –, e investigativa, por permitir uma aproximação maior aos saberes e fazeres docentes para, sobre e com eles, pesquisarmos/pensarmos (RIBEIRO, 2011, p. 30).

A partir disso, a opção pela narrativa como método de pesquisa – sendo o estudo delas “o estudo da forma em que nós seres humanos experimentamos o mundo”⁶ (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 12. Tradução minha.) – é feita pelo entendimento de que o ser humano *vive* “vidas relatadas” (*Ibid*), e de que a narração é não apenas um modo de expressão, mas de construção de identidades e saberes. Por meio das narrativas, é possível aproximar-se de crenças, concepções e ideias que os sujeitos constroem/construíram em seus percursos de vida.

O processo formativo a partir dos percursos vividos faz com que o narrador da própria história, no caso o professor, seja o centro de sua própria formação. Nesta perspectiva, assume-se, então, a impossibilidade de separação entre as dimensões pessoal e profissional do professor (SOUZA, 2006) e torna-se possível entender o impacto do desenvolvimento do professor enquanto indivíduo no exercício de seu trabalho cotidiano em sala de aula.

Assim, o desenvolvimento pessoal mostra-se importante para pensar a formação docente, já que “a noção de desenvolvimento expressa um contínuo, uma aprendizagem que se constrói ao longo da vida e também por parecer mais pertinente para a superação tradicional justaposta entre formação inicial e aperfeiçoamento ou reciclagem de professores” (SOUZA, 2006, p. 35). Além disso, desobscurecer estes processos de desenvolvimento, ou seja, voltar a memória e o olhar sobre eles permite mostrar que a própria pessoa é responsável por sua formação, na medida em que é o sujeito quem está à frente de seus percursos de vida e, principalmente, permite mostrar as compreensões que tais sujeitos constroem sobre suas trajetórias de vida, fator constitutivo em seus processos de formação.

Desta forma, “investir na singularidade [...] das narrativas [de histórias de vida] possibilita ao sujeito em formação, ao mesmo tempo, entrar em contato com suas lembranças e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional através da sua própria trajetória [...]” (SOUZA, 2006, p. 35). Igualmente, indo além, a pesquisa

⁶ “[...] el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”.

com histórias de vida permite pensar a formação enquanto processo sempre em curso pela conexão que possibilita entre as experiências construídas pelos professores narradores durante suas vidas e as singularidades das mesmas.

As dimensões formativas e ecoformativas que emergem da narrativa de formação ligam-se à globalidade da vida e das experiências pessoal, profissional, cultural, social, espiritual, encarnando a formação como um trabalho e atividade do sujeito sobre si e em relação a si mesmo, aos outros e aos diferentes espaços-tempos em que está inserido. (SOUZA, 2006, p. 39).

Portanto, reitera-se, a presente pesquisa é classificável como qualitativa, contando com entrevistas/conversas feitas a partir de questionário semiestruturado constituído por três perguntas inspiradas em dissertação de mestrado de Ribeiro (2014): (1) *Como fui musicalizado?* (2) *Como aprendi a musicalizar?* e, finalmente, (3) *Como musicalizo hoje?*. Estas perguntas são colocadas em defesa da ideia de que “a maneira como os professores se formam influencia, decisivamente, a maneira como eles organizam o trabalho escolar de seus educandos” (CANÁRIO *apud* NOGUEIRA; PRADO, 2010, p. 195). Tal visão é complementada por Alves (2007) ao tratar das trajetórias vividas pelos professores enquanto alunos, em seus processos de escolarização:

Nessas *trajetórias* – de ver e ouvir e muito sentir – aprendemos gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo, como o professor/professora deve se vestir ou falar, como encaminhar o trabalho com os alunos/alunas, como se dirigir às autoridades educacionais ou como receber os pais, a fazer uso de múltiplas linguagens, enfim. Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como conduzir uma *aula*, bem como as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para conduzir uma *aula* e todas elas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos... (ALVES, 2007, p. 70, grifo da autora).

Assumo, então, as narrativas dos professores como falas potencialmente formativas na medida em que produzem a emersão (NOGUEIRA; PRADO, 2010, p. 193) de algo novo, ou ainda não descoberto, em relação ao que já havia se passado, produzido marcas, contribuído e constituído a formação do professor. A potencialidade do processo narrativo não é a de que ele seja formativo em si, mas sua força está no que abre como possibilidade, pois o que emerge nas narrativas, no processo de interlocução criado na conversa, na relação com o outro, torna possível o estranhamento, a indagação, o

reconhecimento no outro, o qual assume o lugar de um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003, p. 12).

Tal conceito é essencial para a discussão aqui trazida sendo, portanto, importante elucidá-lo. Com esta expressão, o autor afirma, em suas discussões sobre estética, que o “outro” é o único capaz de dar acabamento às narrativas de nós mesmos. Isto porque apenas este outro, situado fora de nós, pode complementar a imagem subjetiva criada a partir de nossas sensações internas com valores inacessíveis a nós, apenas visíveis de fora. Assim, pode-se dizer que o *excedente de visão* seria a possibilidade que o outro tem de ver mais de nós do que podemos ver de nós mesmos, devido à posição exterior do outro para a constituição de um todo do indivíduo.

Desse modo, no narrar, podemos voltar ao vivido, escolher o que contar e, ao fazê-lo, reviver o experienciado, compreendê-lo de outro lugar, revisitando-o de forma reflexiva. Tal reflexão possibilita uma produção de conhecimento sobre si na relação com o outro, pois leva “o autor-narrador a se voltar para dentro de si e pensar sobre as histórias que conta, ponderando, indagando, modificando, rompendo e instituindo um ambiente de aprendizado por causa delas” (PRADO *et al*, 2011, p. 150).

As narrativas, incluindo-se aquelas que tratam das histórias de vida, portanto, permitem uma atualização do passado no presente, trazendo à tona o que ficou “esquecido” e reconstituindo sentidos para o tempo presente, pois

[...] a memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades narrativas, significando e ressignificando nossa história e produzindo novos sentidos para a nossa vida e para a vida dos outros. Isso possibilita que nos lancemos para o futuro de outros modos, de outras maneiras, ressignificando o próprio passado com nossa memória de futuro ativada e orientada a constituir sentidos para as ações presentes. (PRADO, 2013, p. 8).

Vale ressaltar que, apesar da importância da iniciativa dos sujeitos em pensarem sua própria formação, é, também, de extrema valia que os processos formativos sejam compartilhados. Isso quer dizer que, se por um lado o sujeito é responsável por sua formação, por outro, a formação é compartilhada, atravessada pelo outro. A partir dessa perspectiva, a narrativa não é tratada como um monólogo, mas uma conversa, onde os sujeitos envolvidos têm voz e podem complementar a visão de quem narra.

Este âmbito é importante no processo formativo, pois, ao entender que só podemos tecer uma reflexão desde nossas próprias vivências, o *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003), a visão complementadora e problematizadora vinda do exterior, vem a potencializar o próprio viés formativo inscrito na narrativa. Produz-se, portanto, uma formação polifônica, em que o outro assume um lugar de contribuição a partir do lugar exterior que ocupa e, em contrapartida, também se inscreve no processo formativo na interpelação que faz, afetando-se, estranhando-se, deixando produzir em si reflexões, ao relacionar o que é narrado por esse outro às suas próprias experiências, ressignificando-as em sua revisitação.

Portanto, assumo, ao me colocar como aquele que traz um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003) ao narrado pelos praticantes – mais do que participantes – da pesquisa, o aspecto formativo que esta ação investigativa representa para mim. Ao tomar a iniciativa de pesquisar as representações de professores recém-formados no tocante às influências de suas histórias de vida em suas práticas enquanto professores inseridos no cotidiano da escola básica, revisito minha própria prática de forma a redimensioná-la. Mais do que isso, vou me formando professor junto com esses sujeitos.

Por isso, mais do que assumir, entendo e defendo que “as nossas opções não são neutras e nem as fazemos por razões apenas cognitivas. O afetivo, sem pedir licença e, muitas vezes, sem que percebamos, está presente” (SAMPAIO, 2008, p. 50). O que isso quer dizer é que não pretendo afirmar o clássico posicionamento de separação entre sujeito e objeto na pesquisa, pensamento canônico da ciência moderna positivista. Muito pelo contrário, me oponho a esta perspectiva desde a assunção dos sujeitos como praticantes da pesquisa, reforçando a ideia da inseparabilidade sujeito-objeto e pela inseparabilidade de mim mesmo. Reitero minhas opções metodológicas nesta ação investigativa como referendadas em minha própria subjetividade, pois não pretendo ou espero sair de mim mesmo para entender o outro de forma neutra: pensamos do lugar de onde habitamos, nos formamos (MIGNOLO, 2010).

Quanto ao enfoque da pesquisa, como bem aponta Elizeu Clementino de Souza (2001), as pesquisas com histórias de vida vêm aumentando no Brasil. Porém, tais pesquisas trazem narrativas de professores experientes profissionalmente, ou no final de suas carreiras. Logo, sem deixar de lado a importância dos estudos que vêm sendo realizados, a narrativa do educador musical se torna relevante por contribuir para o campo da pesquisa com as histórias de vida, pois traz o confronto da prática docente em seu início

com as histórias de vida do professor, principalmente relacionadas aos processos de musicalização por ele vividos. A opção pela ênfase na musicalização em relação à globalidade da vida dos professores foi feita porque a maioria dos professores de música formados recentemente faz parte de uma geração a qual foi musicalizada no estudo de seus instrumentos e não teve aulas de educação musical nas escolas onde estudaram, mas exercerão a docência nesses espaços.

Ademais, o conhecimento de si ampliado por tais narrativas tem a potência de descortinar tal questão, mostrando o/a professor/a a si mesmo, durante sua narrativa, os eventuais reflexos da formação técnica que recebeu em sua prática docente. A partir disto, percebe-se mais claramente a necessidade a qual estes professores têm de retornar o olhar ao passado para (re)criar seus saberes/fazer/conhecimentos postos em ação em suas salas de aulas.

Sendo assim, a opção feita foi pelo modelo semiestruturado, por proporcionar uma maior possibilidade de interação entre o entrevistado e seu interlocutor, potencializando as questões apresentadas. As conversas foram realizadas com 3 professores de música atuantes na educação básica e formados na Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, trago a minha própria narrativa devida.

Finalmente, tendo a narrativa como método, esta pesquisa lança mão de alguns procedimentos a fim de garantir uma coerência teórico-epistemológica, quais sejam: caderno de campo, gravações de áudio, transcrição das entrevistas. Através desses procedimentos será possível retomar as narrativas produzidas no desenvolvimento da pesquisa para pensar, discutir e articular questões colocadas pelos objetivos desta ação investigativa.

CAPÍTULO III

O TRABALHO COM AS HISTÓRIAS DE VIDA

Reconhecendo as afetações que a pesquisa produz em mim, no sentido de reforçar a legitimidade de uma ação investigativa enquanto processo (auto)formativo, inicio o presente capítulo, dedicado ao trabalho com os sujeitos praticantes da pesquisa, com a narrativa de minha própria história de vida. Narrativa esta tecida após a realização das conversas com os outros professores, estando eles, portanto, presentes em minha fala, constituindo-as pelas provocações que incitaram em mim.

Assim, escrevo este trabalho de conclusão de curso sobre a temática das histórias de vida, também, pela importância que dou à minha vida de forma global e ao meu processo de escolaridade, e, conseqüentemente, às marcas que produziram em mim, as quais ecoam em minha escolha pela docência em música, bem como em minha prática como educador. Ou seja, rememorarei o vivido e, então, revivê-lo-ei pensando meu percurso formativo desde quando a memória permite, o que foi marcante nele em mim, e a relação que estabeleci com a música, a escola e a docência.

3.1 A narrativa de mim mesmo

A escola, desde que me lembro, era lugar de desejo. Acompanhar minha irmã, seis anos mais velha, com meu pai até a escola onde eu viria estudar era uma caminhada povoada pelas imagens deste mundo maravilhoso criado por mim. Um caminho cheio de ansiedade e de choro ao descobrir que, mais uma vez, ainda não poderia entrar na escola com minha irmã.

Isso mudou quando, após muitos pedidos, meu pai me levou à escola e pediu minha matrícula no Jardim III. Eu, ali, com meus cinco anos e meio, gravei para sempre na memória a fala da diretora: “Olha, pai, eu já conversei com o senhor... você já sabe que ele ainda está muito novo, mas, já que ele faz seis anos no meio do ano, vou abrir uma exceção”.

Que alegria! Eu finalmente poderia vestir o *short* azul e a camisa amarela com o desenho da tartaruga, sorridente, indo à escola. E assim fui, feliz, para a escola na Educação Infantil. Tudo era encantador: as amigadas, os recreios, as brincadeiras, as professoras... Lembro-me de dois comportamentos marcantes, referentes a quando fui

alfabetizado: o impulso compulsivo de ler tudo o que os meus olhos fitavam e questionar, querer saber sobre tudo.

Foi assim o início de minha infância na escola. O apreço dado à educação em minha família era grande, pois meus pais tinham cursado apenas o ensino médio e meus avós maternos, imigrantes portugueses, aprenderam a ler o pouco que sabiam através de jornais. Imagino que isso moveu, também, meu gosto pelos estudos, por conhecimentos, por questionamentos. Vivi tudo isso embalado pelas músicas cantadas/assobiadas por minha mãe e pelos CDs de pagode de meu pai.

A partir da Classe de Alfabetização fui percebendo que as aulas iam se tornando cada vez mais assépticas, com menos tempo para as brincadeiras em suas salas de carteiras enfileiradas. Ia me vendo cada vez mais acostumado à organização da vida escolar, mas ainda podia lembrar de forma saudosa da configuração mais livre e colorida da sala compartilhada dos Jardins de Infância e suas mesas de trabalho em grupo.

Nessa época quis ser “tudo” quando crescesse, como qualquer criança. Jogador de futebol, astronauta, veterinário, médico... mas ainda lembro de meu primeiro desejo: “quero ser maestro”. Não sei qual referência eu tinha para nutrir esse desejo, já que fui ao primeiro concerto anos depois, não tinha músicos na família, e meus familiares não ouviam música erudita. O fato é que foi exatamente essa a primeira resposta que lembro ter dado quando fui perguntado sobre o que seria quando me tornasse adulto. Quis primeiro ser maestro para, depois, ser tudo o que as crianças costumam sonhar e, em meio às brincadeiras das profissões e muitas outras, mantinha meu interesse pelos estudos.

Algum tempo depois, mais exatamente na antiga quarta série, muita coisa aconteceu. Pude ter minha primeira vivência da “diferença”: a filha de minha professora havia, inexplicavelmente, ficado surda e, desde então, como quem precisa estar às vistas o tempo todo, ia à escola com a mãe. Minha sensação era de estarecimento ao ver alguns ignorando veementemente a presença daquela menina, já adolescente, na sala de aula durante toda a tarde, e outros chamando-a pelo nome, divertindo-se e caçoando da ausência de resposta. Vivi aquele ano sem saber como lidar com aquela menina isolada ao fundo da sala, desejando conhecê-la, mas sem a coragem de ensaiar qualquer aproximação.

Foi naquele ano, também, que meus pais se divorciaram. Apesar de ter sido um processo extremamente doloroso, não sinto que ele tenha influenciado em minha vida escolar de forma direta, até porque o processo de separação já vinha ocorrendo há anos e meu pai só saiu de casa quando meu irmão (paterno) mais novo estava para nascer. Mas,

por algum motivo, os adultos pareciam estar convictos de que esse momento deveria atrapalhar minha vida escolar.

Essa impressão manifestou-se claramente em um episódio específico: assim como em todos os dias, minha turma descia as escadas da escola em fila, mas, naquele dia, um de meus colegas descia as escadas correndo e passou por mim no momento em que vi a diretora da escola ao pé da escada. Na tentativa de avisá-lo que ela estava lá para que não “levasse um bronca”, chamei-o pegando em seu braço e, por reflexo, o colega virou o rosto para trás e acabou rolando os demais degraus. Pronto! Virei, instantaneamente, o menino que se torna violento por conta da separação dos pais. Afinal, o que uma “família desestruturada” pode produzir senão pessoas desestruturadas? Passei horas na sala da direção, chorando e ouvindo os gritos da diretora que me ordenava confessar uma violência que não cometi, sem que minha palavra servisse de nada.

Obviamente, nunca confessei que fiz aquilo que a razão adulta concebia com toda a certeza que eu havia feito. A história acabou sendo levada ao conselho de classe e à reunião de pais. Como resultado, fui obrigado a fazer um tratamento psicológico contra minha vontade, onde era perguntado se eu sabia porque estava ali. Aos prantos, não tinha resposta a dar, o que fez o médico interromper o “tratamento” por “não conseguir me acessar”.

Poucos meses depois, minha mãe ficou desempregada e não poderia mais continuar a pagar a escola a partir da quinta série. Estudei arduamente e fiz concurso para o Colégio Pedro II, mas não passei. Naquele momento, fui estudar em uma escola municipal e minha mãe, logo ao conseguir um emprego e mesmo obtendo uma renda consideravelmente menor, pagou com esforço um curso preparatório para que eu tentasse novamente o concurso no qual havia sido reprovado no ano anterior. Enquanto isso, a música permeava esses momentos, mas, dessa vez, nos vídeos de música das *boy-bands* que minha irmã assistia em sua adolescência.

Apesar da pressão por ser minha “última chance” de estudar em uma escola “de excelência” e por minha mãe estar se sacrificando para pagar o curso, encarei tudo com muito mais tranquilidade, respeitando o meu tempo e... passei. Mais uma vez, minha irmã teria seus passos seguidos pelos meus e eu revisitaria aquele forte desejo pela novidade e o mundo de possibilidades que a escola representava. Era uma mudança muito grande e desejada, representada pela saída daquela escola municipal na qual estudava, onde muitas aulas não aconteciam e a relação com os colegas não era das melhores. Até começar a ter

aula aos sábados me animava!

No Pedro II, minha relação afetiva com a música foi aprofundada. Havia a disciplina Educação Musical na escola, mas não foi aí que meu amor cresceu; muito pelo contrário. Eu não era considerado um bom aluno na disciplina e até fui ridicularizado pela professora, tendo a turma como plateia, por não conseguir executar uma melodia na flauta doce. Tal aprofundamento se deu na relação com uma amiga da época. Voltávamos para casa de ônibus sempre juntos, ouvindo discos de diferentes vertentes de *rock*.

Foi quando quis aprender a tocar um instrumento, mas só consegui depois de um ano tentando convencer minha mãe. Finalmente, iniciei o curso sob a promessa de levar aquilo apenas como um *hobbie*. Queria aprender guitarra, mas o dinheiro só permitia a compra de um violão dos mais baratos e, desconhecendo quaisquer critérios para a aquisição de um instrumento, escolhi um.

No curso, com uma taxa semestral módica, as aulas do instrumento duravam uma hora e a turma tinha cerca de 10 estudantes. Praticamente sem ajuda, me empenhei na tarefa de ler a partitura de “Bebê”, baião composto por Hermeto Pascoal. A composição era difícil e eu era o único “zerado” na turma; nunca havia tocado o instrumento até aquele momento. Mesmo assim, me empenhei a cumprir a tarefa dada a todos.

Como minha leitura do código musical era extremamente precária, guardei o som do professor tocando a música na memória e lia nota por nota. Quando já havia decodificado uma quantidade razoável de notas, repetia-as em sequência para gravar os movimentos e não precisar ler a partitura novamente. Assim, tive de superar a dificuldade de ler música e aprender a lógica e a mecânica do instrumento simultaneamente, até que consegui, ao final do semestre, tocar a peça inteira.

Alguns semestres depois, com a mudança da situação financeira de minha mãe, pude mudar para o tão desejado curso de guitarra. Finalmente, comecei a ter mais ajuda numa turma um pouco menor e iniciei os estudos dos exercícios técnicos, das escalas, de acompanhamento, mas sempre como aquele que precisava dedicar-se muito para tentar acompanhar a turma, mesmo que “de longe”, por ter entrado no curso sem nenhum conhecimento prévio do instrumento.

Apesar das dificuldades, minha paixão e desejo moviam minha persistência e dedicação, tornando minha melhora no instrumento crescente. Enquanto isso, na escola, eu era considerado um aluno exemplar, pois sabia o que era preciso memorizar, quais eram as respostas esperadas/desejadas, etc.

Já na oitava série (atual nono ano), enquanto minha paixão pela música crescia e nada na escola me dava prazer além das amizades, tive duas experiências que mudariam para sempre minha relação com a escola. A primeira foi a pergunta: “existe um verde só?”, feita por um professor de artes durante uma das aulas sobre o movimento impressionista europeu. Aquele questionamento foi feito incessantemente durante a aula e sem nenhuma resposta, afirmativa ou negativa, por parte do professor. Eu só pude pensar “claro que só há um verde... como poderia haver mais de um?”, mas, o que ficou mais marcantemente foi a provocação da pergunta, afinal a escola nunca havia me perguntado nada que me fizesse verdadeiramente pensar.

Foi a caminho da escola, algum tempo depois, que, arrebatado pela imagem de um morro abundantemente coberto por árvores, morro o qual sempre fez parte do meu caminho cotidiano para a escola e nunca antes tinha sido *visto* por mim, que *vi os verdes*. Tive a resposta para a pergunta do professor: o verde não é uma coisa só! Ele se mostrou infinito, em incontáveis gradações nas folhas das árvores! A escola, finalmente, me havia feito sentir vivo como a música fazia...

Também naquela série tive aulas com uma professora que mostrou a possibilidade de a música na escola ser algo diferente da chatice do mesmo livro de história da música (europeia) herdado de minha irmã e usado há décadas. A história, que vinha desacompanhada de qualquer relação com a música – fosse ela a da simples apreciação – não era articulada com a própria prática musical. A nova professora, subvertendo o currículo prescrito, montou bandas em todas as turmas e criou um festival a fim de que elas se apresentassem para escola. Que mudança! Da história descontextualizada da qual nada consigo me lembrar à prática que visibilizou saberes que alunos, como eu, tinham.

De repente, essa instituição chamada escola mostrou-se, para mim, como um espaço que poderia ser provocativo através da pergunta e, ao mesmo tempo, um lugar que reconheceria a vida, para além dos muros (físicos e não-físicos) que construiu, de seus sujeitos como ingrediente essencial a contribuir para a construção de seu cotidiano como mais vivo.

Dessa forma, na junção do encantamento com a música à nova forma de exercício da docência que era apresentada a mim, a possibilidade de me tornar professor de música foi surgindo.

No primeiro ano do ensino médio, entrei para o coral da escola, recém formado por minha professora da série anterior. Cantar em grupo só aumentou a intensidade da relação

com a música. O amor pelo canto-coral potencializava o amor pela guitarra e vice-versa. Cheguei ao ponto de levar o instrumento para a escola a fim de estudar as músicas que gostava de tocar nos intervalos ou nos minutos nos quais as trocas de aulas ocorriam. A paixão cresceu, cresceu... e não pude mais evitar realizar minha escolha pela música como profissão, pois ela já não poderia mais ser um *hobbie*; isso não seria o suficiente.

Superada a dificuldade em expor minha escolha de vida, tive de trazê-la como uma decisão irrevogável, afinal, juntar a profissão docente à musical, tão mal remuneradas e sem o devido reconhecimento social, não era uma possibilidade vista com bons olhos. Ainda mais para um aluno que tirava boas notas sem grande esforço por conhecer bem o código escolar, a quem bastaria estudo para passar em um vestibular de Direito ou Engenharia. Perdi a conta das vezes que ouvi familiares, entre outras pessoas, dizendo: “mas você é tão bom em matemática, em química... por que não cursa alguma Engenharia?”. Isso tudo por uma expectativa relacionada ao fato de eu pertencer à primeira geração de minha família que teria a oportunidade de cursar uma graduação. Eu era visto como uma possibilidade de ascensão social na família.

Chegando à universidade, o encantamento, os poucos, foi passando. Com o passar do tempo, a insegurança quanto à prática da docência ia me tomando. Não conseguia me sentir preparado para a realidade da sala de aula, sentia que os conhecimentos privilegiados na Licenciatura em Música eram, principalmente, relacionados à teoria/ abstração musical. As disciplinas que traziam saberes mais diretamente relacionados à educação tratavam os conhecimentos de forma isolada, como ferramentas. Eu era munido com metodologias descontextualizadas, pensadas para realidades estranhas à educação básica pública, importadas, quase sempre, do continente europeu. Eram muito mais importantes as técnicas do que os pressupostos epistemológicos, as bases a partir das quais trabalhar-se-ia em sala.

Assim, o medo da docência me tomou e atrasei por um ano os cursos de estágio. O primeiro que cursei permitia apenas a observação da prática de um professor dos anos finais do ensino fundamental. Já os dois seguintes eram realizados em uma escola de anos iniciais do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, mas, com um diferencial: nós, estagiários, podíamos assumir turmas em duplas e assistir às aulas dos nossos colegas. Aprendíamos com o aprendizado do outro, com a prática de futuros, mas já atuais, professores; alguns mais experientes, outros menos.

Estas memórias, vivências, aprendizados, incômodos, medos aqui apresentados são,

para mim, importantes na escrita desta monografia, pois nelas vejo aspectos decisivos na minha escolha pela pesquisa em formação com os professores de educação musical. Percebo, além disso, que muitos dos pressupostos que assumo para a minha prática como professor de música da educação básica são constituídos, também, pelos ecos produzidos por estas memórias/experiências. Elas formaram desejo e luta em minha prática cotidiana como educador musical, por, principalmente, o estabelecimento de relações horizontais entre mim e meus alunos. Relações nas quais persigo a abertura de espaços para as trocas, para a escuta sensível, para a relação na diferença, para a visibilização/legitimação dos conhecimentos de todos os envolvidos no processo de *aprenderensinar*⁷. Relações tecidas nas aulas, pensadas como espaços privilegiados

[...] onde podemos viver e nos fazer perguntas que dão a pensar, que abrem as zonas limítrofes do pensamento e apontam outros territórios possíveis. Lugares para pensar junto, para (se) indagar, para já deixar de ser o mesmo/mesma no encontro com o(s) outro(s). Lugar de praticar o pensamento como atividade filosófica, de praticar o pensamento como um abrir-se ao novo, ao diferente, mesmo sem a certeza do que essa abertura signifique. Abrir-se à experiência. (RIBEIRO, 2014, p. 71).

3.2 A narrativa de Carlos

Trago a seguir a narrativa de Carlos⁸, professor de música, carioca, de 32 anos de idade, formado recentemente, no ano de 2012, no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro que está no seu primeiro emprego formal como professor em escola básica, participando de um programa o qual oferece aulas de educação musical nas escolas municipais da cidade de Niterói, vizinha ao Rio de Janeiro, para os alunos do quarto ano de escolaridade.

Sobre como foi musicalizado, Carlos contou que seu interesse por estudar música se deu pelo desejo de imitar um amigo, de ser como ele, de ter uma banda de garagem como ele. Então, aos 14 anos, iniciou seus estudos de bateria. Sem a presença de familiares próximos com alguma dedicação à música, o professor chegou a cursar engenharia, mas abandonou o curso para seguir o desejo de se dedicar exclusivamente à música. Segundo

⁶ Acreditando na indissociabilidade do processo de aprender e ensinar, opto, aqui pela grafia dos dois termos juntos.

⁸ Com o intuito de preservar a identidade do professor, seu nome foi trocado para a publicação deste trabalho.

ele, sua musicalização

[...] foi direto no instrumento, na bateria [...] os primeiros contatos já foram com figuras de ritmo, com o professor já me falando: “isso aqui é uma semínima, isso uma colcheia”, “isso você toca assim”, fazendo exercícios de leitura [de partitura] e o próprio instrumento, a coordenação motora e algum repertório. Eu levava músicas que eu gostava, tocava junto e tal. (Carlos. Conversa transcrita. 05/03/2014).

Neste início de conversa, pudemos⁹ nos deparar com um primeiro “engasgo”. Ouvindo a expressão “músico, músico mesmo” na fala de Carlos quando ele explicava sobre sua história inicial com a música e a presença dela em sua família. Fiquei curioso e perguntei o que ele reconhecia como “um músico de verdade”. O professor fez uma pausa e respondeu que não se referia a alguém que tornou música sua profissão, “*mas que dedica alguma parte da sua vida ao estudo da música ou à prática de música*” (Carlos. Conversa transcrita 05/03/2014).

Quando falamos sobre como Carlos aprendeu a musicalizar, começaram a surgir, nas pausas feitas pelo professor para responder, a afetação consequente das provocações, iniciada já na última provocação, que a conversa suscita: a necessidade de voltar o pensamento com mais calma e atentamente ao vivido. A narrativa provoca um processo reflexivo, trazendo a necessidade, a quem narra seu íntimo, de “voltar para dentro de si e pensar sobre as histórias que conta, ponderando, indagando, modificando, rompendo e instituindo um ambiente de aprendizagens por causa delas” (PRADO, 2011, p. 170).

Neste ponto, o educador, em meio a interrupções que faz a si mesmo, cita as *ferramentas* que recebeu durante a Licenciatura em Música, as metodologias criadas no século XX em países da Europa. Puxando para este lado “capacitador” e conteudista da formação que vivemos, perguntei sobre a validade destas ferramentas no contexto de seu trabalho, e o próprio Carlos, em sua fala, afirmou: “*depende do lugar onde você estiver, da possibilidade do aluno*” (Carlos. Conversa transcrita. 05/03/2014). Esta colocação demonstra, simultaneamente, o quanto estes conhecimentos são descontextualizados, pensados para uma realidade cotidiana escolar distinta da vivida por ele e por muitos outros professores das escolas públicas fluminenses, bem como a relevância que esses conhecimentos têm para a prática deste professor.

9.Faço uso, neste momento, da primeira pessoa do plural não à toa: acredito na conversa, na escuta da narrativa como um processo formativo também para mim (SOUZA, 2001; PRADO, 2011; RIBEIRO, 2014), como um confronto também às minhas verdades cristalizadas, contradições, etc. A conversa afeta também quem ocupa o lugar de pesquisador, e não apenas aquele que narra.

Além disso, mais fortemente ainda, Carlos aponta a centralidade do estágio em sua formação, um espaço no qual ele “*tinha a prática, via os colegas que já tinham mais experiência*”, era uma disciplina na qual se “*botava a mão na massa*”. Para ele, seu processo de aprender a musicalizar “*foi mais ou menos essa combinação... um pouco da teoria, em sala, com prática também*” (Carlos. Conversa transcrita. 05/03/2014).

Desta forma, o educador musical viu no estágio um “*entrelugar de reflexão e experimentação da identidade docente-discente, campo particular de disputas de saberes, fazeres e poderes entre a universidade e a escola*” (SÜSSEKIND, 2011, p. 24). *Entrelugar* no qual é possível ressignificar o pensar e a prática como professor, ressignificação esta atravessada pelas questões que emergem do cotidiano e pela relação com as crianças. Demonstrando uma postura de aprendizagem contínua, o musicalizador afirma: “*E eu ainda não aprendi (entre risos), tô aprendendo com o processo*” (Carlos. Conversa transcrita. 05/03/2014).

Perguntado sobre como musicaliza hoje, o professor teve dificuldades em responder; mencionando sua preocupação em ensinar os parâmetros sonoros e em seguir as recomendações e planejamentos fornecidos pela coordenação do programa de educação musical no qual trabalha. Insistindo, perguntei quais seriam seus objetivos, para além das questões de conteúdos e capacidades que ele pretendia desenvolver com as crianças, qual a sua abordagem em classe. Recebendo as mesmas respostas, perguntei, diretamente, quais funções ele estabelecia para a disciplina música na escola, conseqüentemente, para quê está em sala de aula lecionando. Finalmente a resposta, entremeada a muitas pausas:

[...] é uma função pedagógica no intuito de estimular as crianças a aprender valores como respeito, educação, bom comportamento, participação e, enfim, saber ceder, saber a hora de participar, de só ouvir. Acho que isso está invariavelmente ligado a qualquer prática de ensino, ainda mais numa turma com crianças, nessa fase de formação da pessoa. Sim, eu diria que sim, que essa atividade está presente acho que em qualquer área. (Carlos. Conversa transcrita. 05/03/2014).

Ao final da conversa, pergunto a Carlos se ele é capaz de estabelecer um paralelo, de explicitar as possíveis relações entre sua história de vida e sua forma de exercer a docência. Ao responder positivamente, as relações que tece são de fundo teórico, sobre o que aprendeu em termos musicais e os reflexos da aprendizagem das habilidades/competências que enumera nos conteúdos que privilegia.

De forma provocativa, trago uma fala do educador enunciada no início da conversa,

na qual ele afirmava que seus estudos iniciais no instrumento aliavam teoria à prática, mas que também era possível levar às suas aulas, peças que eram de seu interesse tocar com o professor. Então, pergunto se essa postura de “dar espaço em classe”, de se colocar de forma aberta para que as crianças tragam músicas de seus próprios universos musicais para as aulas, também estava presente em sua prática enquanto educador musical.

A resposta: “É... (*pausa*) *deveria, né?*”. A partir daí, o professor fala que aproveita facilidades detidas por determinados alunos e lembra de um episódio no qual deu espaço para que dois de seus alunos cantassem para a turma um *funk* composto pela própria dupla. Com o educador afirmando o embarque imediato da turma na ocasião, pergunto se ele já se preocupou em conhecer um pouco mais do cotidiano musical das crianças com as quais trabalha. Apesar de dizer se colocar aberto a situações como essa, Carlos confessa nunca ter emprestado sua escuta às demandas de seus alunos, mesmo com a dificuldade que vinha enfrentando na relação com os mesmos.

Contudo, é importante ressaltar que não é a pessoa de Carlos em si que não se abre para escutar as crianças. Trata-se de uma concepção de educação e de infância ainda hegemônica que vê na imagem do adulto, do professor, aquele que detém o saber, que tem o saber e, portanto, o poder de dizer, de resolver, de escolher o que é melhor para o outro. Concepção a qual termina por transformar professores no centro do processo de *aprenderensinar*, tornando-o transmissivo, e não dialógico. Nossa formação, de modo geral, nos leva a isso, pois o modo como aprendemos, enquanto alunos, atravessa nosso “ser professor”.

Ademais, o professor admite a possibilidade e o desejo de se abrir a uma escuta mais sensível, de se deixar afetar mais, de viver a experiência como aquela proposta por Larrosa (2004) e por Domingo e Ferré (2010).

A experiência, 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, e escutar 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*, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 122. Grifos meus).

Reconheço o movimento de inquietação, de estranhamento da própria prática como possibilidade e potência de transformação do fazer docente. Esse movimento de abertura,

de busca e desejo de se abrir para fazer de outro jeito, para tecer outras relações com as crianças, acaba, então, se tornando mais importante do que aquilo que o professor não faz, pois ele mesmo reconhece sua limitação e vai tentando, na medida de suas possibilidades, superá-la.

3.3 A narrativa de Juliana

Formada no segundo semestre de 2011, tendo concluído o curso de Licenciatura em Música da UNIRIO em 10 períodos letivos, Juliana começou a atuar como professora da escola básica assim que se formou, tendo tomado posse em concurso público do município do Rio de Janeiro em 2012.

Juliana inicia sua fala com a afirmação de que pertence a uma geração de pessoas que não teve aula de música na escola. Até se lembra de ter tido um semestre de educação musical, mas “*detestava música porque detestava a professora*” (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014). Marca o início de sua musicalização quando tinha nove anos e começou a aprender a tocar violão:

[...] aos nove anos, comecei a aprender violão porque gostava muito de rock. Aprendi primeiro com um colega do prédio, de modo informal, e, depois, fui para professores de violão popular e clássico. Fiz cursos livres de percepção, de teoria e passei para universidade. Muita gente tem uma referência familiar, mas na minha família eu não tinha ninguém que praticasse, que tinha interesse. Tive um avô músico que morreu antes que eu o conhecesse e tinha uma prima no nordeste que tocava, mas eu não tive contato com essas pessoas. Minha relação com a música foi sempre através de cursinho, com professores, porque eu gostava mesmo. (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Assim, Juliana afirma que o processo de ter aprendido a tocar o instrumento, ao mesmo tempo que envolvia teoria musical e leitura de partituras nas aulas com os professores, havia, simultaneamente, um aprendizado a partir da prática com o colega que a ensinava. Essa questão marca de forma bastante clara processos de musicalização bastante associados ao aprendizado da música erudita e da música popular. Enquanto no caso da música erudita o aprendizado se dá de forma, geralmente, mais racionalizada e em espaços formais de ensino; no caso da música popular, o aprendizado ocorre de forma mais prática, mais baseada no fazer musical e na escuta além de, por vezes, ocorrer por meio de uma oralidade e informalidade:

[...] sempre caíram muito em cima dessa parte teórica, então acho que a coisa do “pegar de ouvido” seja uma falha na minha formação e eu sinto falta disso. Até hoje, se eu tenho uma música na cabeça, se eu não tiver uma partitura na minha frente, eu não me sinto bem, acho que é influência dessa época, dessa minha formação. (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Ao dizer que até hoje se sente insegura ao tocar sem o apoio da partitura, a professora, em sua fala, explicita um descontentamento no que diz respeito às consequentes limitações que uma percepção não trabalhada de forma aliada ao desenvolvimento musical provoca. Além disso, sugere que tal maneira racionalizada de estabelecer-se com a música, de distância em relação à música, permaneceu ainda no momento de sua formação na Licenciatura em Música.

Essa relação estabelecida, típica de uma perspectiva de musicalização mais tradicional, dada principalmente com a música erudita, deixa o músico, e consequentemente o professor, pouco à vontade com a “matéria-prima” da música, o som. Cria-se, desta maneira, uma relação de pouca espontaneidade e, por vezes, de pouca criatividade, no que diz respeito a essa linguagem artística, influenciando, assim, o desenvolvimento desses aspectos e da expressividade com as crianças/ adolescentes. Isto porque o “pegar de ouvido” citado pela professora tem um aspecto muito importante na formação do músico/ educador musical, o qual é justamente o de desenvolver a escuta, instrumento principal e comum a todos os músicos, além de uma das maiores aliadas na profissão docente.

No que é concernente a como Juliana diz ter aprendido a musicalizar, o trecho no qual ela dá mais ênfase de importância é o seguinte:

Como eu aprendi a musicalizar? Aqui [no curso de Licenciatura da UNIRIO] na minha prática de estágio. Nunca tinha dado aula antes, e entrei em pânico por ter de fazer isso. Como todo mundo, foi lá [na escola onde fez o estágio]. Você se bota numa situação ... porque você sempre foi aluno, sempre recebi a informação, e agora como como é que eu vou transmitir isso? (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Nesta parte de sua narrativa, a professora parece atribuir um peso em seu processo formativo à experiência de estágio que teve. Sobre isso, já foi discutido o espaço de *entrelugar* (SÜSSEKIND, 2011), potencialmente formativo, que o estágio representa, conforme discutido na fala de Carlos, especialmente em como é constituído

especificamente no ambiente escolar em que ambos estagiaram.

Porém, vale reforçar que o estágio se consubstancia em uma possibilidade de viver a experiência educativa, viver o encontro com estudantes reais, em relações reais, negociações e diálogos reais que extrapolam os limites da teoria e demandam a articulação com a prática, a vivência do ser professor. Ademais, esse movimento de tornar-se professor é potencializado no estágio, que, do meu ponto de vista, é um *espaçotempo* de vivenciar o exercício da docência: que outra maneira se forma professor senão sendo professor?

Mas seria o estágio suficiente para que alguém possa se dizer pronto? “Capacitado?” “Formado”? Essa discussão leva ao ponto que penso ser importante salientar nesse trecho: o uso das palavras “receber” e “transmitir”. A presença desses termos na fala da professora são indícios de que se faz importante a formação continuada para que possamos estranhar nossos conhecimentos e nos tornamos professores outros no exercício de ser professor (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2011).

Apesar de conhecer a prática de Juliana apenas a partir de sua narrativa, a presença dessas palavras dão muito a pensar, pois são representativas de um projeto de educação e, também, de educação musical centrado na figura do professor o qual, a partir desta concepção seria o responsável por ensinar o que sabe, desconsiderando saberes que os alunos possuem. Estabelece-se assim, uma relação a qual é marcada pela hierarquização, por uma relação de poder desigual entre estudantes e professor.

Tal modo de relacionar-se com o conhecimento é facilmente transponível para a questão de como Juliana foi musicalizada. Isto porque, em uma musicalização tradicional, o processo, como no caso da professora, tende a ser centrado na partitura, mais especificamente na tradução do conjunto de códigos que ela pretende documentar. Coloca-se um objeto entre o músico e o material sonoro em si, impedindo a relação direta de descobrimento da pessoa com a música. Assim, a pessoa *recebe* um texto musical que deve traduzir para a música e *transmitir*.

Essa dinâmica de relacionamento com o conhecimento musical parece estar tão arraigada na educadora que ela parece não ver alternativa ao aspecto *transmissivo* estabelecido por ela e por muitos outros para a educação musical. Assim, ela explicita o quanto esse processo é difícil e não poderia ser diferente, já que, como a música, uma prática tão relacionada ao trabalho coletivo pode ocorrer negando-se a troca, baseando-se no modelo *recebimento/transmissão*?

É difícil sair do lugar de estudante e assumir a profissão de professor pela vergonha etc. Como eu vou ensinar ao aluno uma coisa que eu aprendi tão instantaneamente e ele não consegue entender? Agora eu vou ter de teorizar, de dar exemplos, puxar outras referências. (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Os conceitos de recepção e transmissão, presentes na fala da professora, representam algo para mim, mas para ela não parecem ter a mesma importância. Meu *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003) fornece-me uma imagem a partir do que ela narra, mas devo, de maneira justa, dar voz à educadora quanto à influência de como foi musicalizada em seu processo de musicalizar. Expondo sua própria opinião em relação ao trabalho que realiza, dizendo não perceber similaridades entre o que viveu e a forma como educa musicalmente, afirma:

Não é da mesma forma que eu fui musicalizada. A impressão que eu tenho é que é meio do modo tradicional. Eu fui musicalizada como quem queria ser profissional da música, mas eu dou aula “pra” pessoas que não vão ser músicos. São contextos diferentes. A musicalização para eles vai servir muito mais para ampliar questões culturais, a parte da cognição e coordenação. (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Ainda em relação a como aprendeu a musicalizar, a educadora atribui importância para o aprendizado da regência coral por relacionar a condução do regente à condução que diz ser necessária ao professor: “*Aí é muito parecido com a aula, nesse sentido, você tem de ter o domínio, não no sentido autoritário. Melhor: você tem de controlar, cativar e conduzir, e conduzir é a melhor palavra para a situação*” (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Sobre sua atual maneira de musicalizar, Juliana, antes de falar sobre sua prática propriamente, traz questões relacionadas aos embates que tem na escola em defesa da legitimidade do ensino de música. Assim, diz que faz uso de certos conhecimentos pedagógicos aprendidos durante a graduação em discussões com outros profissionais da escola sobre essa questão a fim “[...] *de se impor como profissional frente aos outros profissionais, mostrar que você não está de brincadeira, que estudou, que tem conteúdo [...]*” (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Na conversa pergunto à professora sobre a importância que um espaço formativo teria para a conversa como troca de saberes e fazeres. Então, ela responde que já faz parte de algo do tipo:

Tem um grupo no facebook de professores de música do município do Rio e funciona como a “sessão de descarrego”. Um conta um caso e os outros começam a falar. [...] Tenho visto é todo mundo chorando porque não consegue, porque é difícil dar aula por “n” problemas. Mas, por incrível que pareça, a gente ainda “tá” lá. Um ou outro acaba saindo, apesar dos pesares o pessoal ainda tá lá. (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Atendendo a meu pedido, explicita melhor tais dificuldades e elas se mostram as mesmas que alunos da Licenciatura em música da UNIRIO imaginam, como mostra trabalho feito sobre a representação do corpo discente do referido curso em relação à inserção da música na educação básica (MIRANDA; SOUZA; MUSAUER, 2013). Nas palavras de Juliana:

[...] o que dificulta é a falta de estrutura, não há espaço adequado para aula de música. Onde eu trabalho, eu tenho vídeo/som à disposição, excesso de alunos é outra coisa, o comportamento indisciplinado e violento. Quando você vai dar aula de música tem de, primeiro, fazer todo um trabalho extraescolar que a sociedade e a família não fizeram. Se você conseguir usar música para promover a socialização/respeito que eles precisam, é maravilhoso. Mas, até eles entenderem que a aula de música não é oba-oba... Meu método é tradicional porque foi o caminho que eu encontrei para eles me darem respeito. Eu cheguei nos primeiros anos de outro jeito, e ficou complicado. No estágio dá pra fazer diferente, porque é só um tempo, mas no trabalho é um dia inteiro direto sem parar. Tem certas coisas que você não faz por limitação física, senão você não aguenta ficar todas as aulas cantando, pulando, fazendo roda.

No grupo do facebook, é desabafo mesmo, ninguém fala o conteúdo que vai dar. Eu dou aula de história da música e digo isso sem problemas. As pessoas têm medo dizer que não conseguem dar a parte legal da musicalização. Todo mundo gostaria que fosse o ideal, mas é muito difícil, e acaba indo pelo tradicional. A aula careta de escrever no quadro, de colocar pra estudar. A sensação que eu tenho é que ninguém quer expor a sua fragilidade, sua frustração. (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Nesse trecho, Juliana admite sua prática como tradicional, ao contrário do que fazia antes, ao dizer que apenas a sua musicalização foi assim. O fato de isso aparecer apenas no final da conversa talvez represente o medo de “*expor a sua fragilidade, sua frustração*”, como ela mesma confidenciou.

Mas, será que a escolha pelo “modo tradicional”, como a professora diz, é mesmo por cansaço ou respeito? Um dia inteiro na escola impossibilitaria de fato a realização de rodas de conversa, por exemplo? Não poderíamos pensar, também, a escolha pelo modo tradicional de dar aula por ser este o modo conhecido, a maneira como a maior parte dos

professores viveu a maior parte de sua escolaridade e, ainda, a maneira como muitos de nós, educadores musicais, fomos musicalizados? Até que ponto essa escolha se deve, também, pela demora em se estabelecer uma relação diferente com os alunos, pois eles também vivem sua escolaridade de forma muito parecida com a que vivemos? Tal processo de mudança envolve grandes esforços tanto do professor quanto dos alunos, envolve uma abertura, uma reflexividade sobre a própria prática que, por vezes, representa um contato com as fragilidades e frustrações, um processo dolorido.

Certamente, a mudanças nas relações tecidas com os mais diversos atores sociais não dependem só do “*profissional [o professor], de a gente se organizar, é toda uma mudança de ideologia geral da sociedade você sozinho não faz. Tem de ter vontade social, da população, política, tem de ser uma mobilização maior, e é muito difícil mudar pensamentos/posturas*” (Juliana. Conversa transcrita. 16/04/2014).

Porém, sendo essa tentativa de mudança realizada com, a partir e para a experiência (LARROSA, 2004; DOMINGO; FERRÉ, 2010) pode, com os atos de “suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação” (LARROSA, 2004, p. 122), com investimento de tempo e esforço, produzir uma educação torna-se uma possibilidade.

3.4 A narrativa de Ricardo

Ricardo formou-se na Licenciatura em Música da UNIRIO no segundo semestre de 2006, cursa, atualmente o Mestrado em Educação no PPGEdU da mesma universidade. Recentemente assumiu vaga como concursado do Colégio Pedro II, mas já deu aulas em diversas escolas da rede pública de ensino carioca.

Quando perguntado sobre como foi musicalizado, o professor deu como depoimento a sua vivência em Moçambique, país africano onde viveu sua infância até os 11 anos de idade. Ele diz que seu processo de musicalização ocorreu lá, mas não falou sobre a sua relação inicial com algum instrumento. Ao contrário do que usualmente se narra sobre o aprendizado de música, o educador atribui sua musicalização inicial às relações mais antigas que teve com a música, as quais a memória pode lembrar. Sua fala, então mostra o quanto os processos são singulares, que cada um vivencia a musicalização de um jeito próprio, embora atravessado por contextos, dimensões às vezes semelhantes.

Sendo assim, sublinhou a vivência simplesmente da escuta de músicas

moçambicanas como seu processo primeiro de aprendizado de música. É importante ressaltar esse aspecto da fala do docente, pois os músicos e educadores musicais tendem a construir a representação de que seus processos de musicalização se dão apenas no ensino formal, em aulas propriamente ditas, não levando em conta a apreciação musical que viveram anteriormente a estudarem a voz, ou um instrumento, ou terem aula de música na escola regular.

Fui para Moçambique aos dois anos e fiquei lá até os 11. Acredito que o meu processo de musicalização foi lá. Digo isso porque era um local, uma cidade muito musical, porque existe música em todos os lugares possíveis e imagináveis, desde os canteiros de obras até as escolas. Enfim, Moçambique tem muita música, o povo canta com muita facilidade e eu tenho certeza absoluta que a minha musicalização foi ali, vendo aquele pessoal cantar e tentando cantar também, porque eu e minha irmã estudamos em escolas públicas e tínhamos contato direto com a população, com as festas populares, então eu acredito que esse foi o meu primeiro processo de musicalização. (Ricardo. Conversa transcrita. 09/06/2014).

Ricardo expõe, ainda, que as aulas de instrumento que teve – de violão, seu instrumento principal, e de teclado – só começaram a ocorrer aos 13 anos, já quando ele havia retornado ao Brasil, sem ter tido aulas de música nas escolas onde estudou. Se envolvendo cada vez mais com os estudos de violão, foi convidado, aos 17 anos, a dar aulas do instrumento no curso onde fazia suas aulas, considerando essa experiência seu primeiro embate em relação ao ensino de música e a primeira vivência que o fez começar a aprender a musicalizar. Continuando, afirma que

[...] depois, foi aqui na graduação da UNIRIO, onde tive contato com os teóricos da musicalização e, depois, a grande escola é estar na rede ensinando. E não tem jeito, ali eu aprendi muito mais a musicalizar, estou aprendendo, porque acho que é um processo muito complexo, não é um processo simples/ fácil e, às vezes, eu até sou musicalizado nesse espaço, inclusive meu processo de musicalização continua, enquanto eu aprender a musicalizar também. (Ricardo. Conversa transcrita. 09/06/2014).

Este trecho da fala do professor é de extrema importância por deixar transparecer a postura de abertura que tem em relação ao processo de aprender a ensinar música, por entender que tal processo se dá de forma contínua, se reformulando com a própria prática, na experiência da própria docência. Experiência acompanhada da difícil postura de se colocar em dúvida, de se perguntar sobre o feito e o vivido, de emprestar a escuta de forma

sensível ao outro, de buscar a troca de saberes, nos impondo a necessidade de repensar ideias anteriores, “[...] porque justamente o que nos mostra a experiência é a insuficiência, ou a insatisfação da nossa maneira de pensar anterior; necessitamos voltar a pensar porque já não nos vale o pensamento anterior à vista do que já vivemos, ou o que nos passa” (DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 21. Tradução minha)¹⁰.

A prática do professor caminha com a experiência com todos incômodos e alegrias, ambos causados pelos embates constitutivos dela, e, principalmente, pelas (trans)formações constantes que causa. Isto porque Ricardo, além de se colocar em um lugar de quem constantemente está aprendendo a ensinar, se dispõe, também, a ser musicalizado a aprender coisas novas sobre música com seus alunos. Repetindo suas palavras: “*meu processo de musicalização continua, enquanto meu aprender a musicalizar também*” (Ricardo. Conversa transcrita. 09/06/2014).

Que postura pode ser mais aberta do que a de aprender com quem se ensina justamente o que se estudou por tanto tempo para aprender? O que pode representar uma disponibilidade maior do que reconhecer como válidos/ legítimos e aprender com os saberes e fazeres daqueles que são colocados em posição subalternas nas instituições escolares, muitas vezes, pelos próprios professores? Ricardo não entra em sala de aula para despejar os conhecimentos que tem, mas para *aprenderensinar* música e, sobre este processo de musicalizar (no seu caso, simultaneamente, ser musicalizado) revela sua maior preocupação:

[...] o currículo de música é repleto de norte, é um currículo ocidental, tá o tempo inteiro inferiorizando, invisibilizando, tornando não possível práticas da nossa própria cultura e de outras culturas não-ocidentais, por exemplo. Eu vejo muitos programas, inclusive no Pedro II, onde semana passada teve uma apresentação de música indiana no curso técnico de música que me surpreendeu, porque os alunos foram buscar material para fazer um trabalho de seis meses. Então, alguns espaços começam a romper com essas questões, da música tradicional, europeia, como só sendo a música padrão. Então, essa busca no meu processo em sala de aula, no atual momento, eu “to” buscando isso. Eu sei que muitas vezes, onde eu trabalho, eu tenho de seguir um currículo tradicional e, muitas vezes, o meu caminho quando eu tenho a obrigatoriedade de seguir esse currículo, a minha abordagem é crítica, é um fazer pensar em cima do porquê de a gente estudar aquilo e não outra coisa, por que a gente tá aprendendo aquilo, e não as outras coisas

¹⁰ “[...] porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necessitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o lo que nos que passa”.

que a gente sabe que existem? Então, eu “to” nesse espaço, sempre nessa perspectiva, a minha abordagem hoje é essa. (Ricardo. Conversa transcrita. 09/06/2014).

Nesta fala, Ricardo mostra sua busca por um caminho diferente, de relutância e resistência em relação à formação mergulhada no *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2014), conceito emprestado de Pierre Bourdieu para se referir à tendência presente nos cursos de licenciatura em música, a partir de um processo histórico e cumulativo, reproduzir modos tradicionais/eruditos de aprender e ensinar música. Fugindo desse ciclo, o professor procura, com um olhar crítico e reflexivo sobre sua prática, trabalhar de outra forma, com o intuito de “instrumentalizar as pessoas para emitir seus próprios juízos de valor, emancipados de ideologias preconceituosas, pretensamente sociais, essas sim homogeneizantes, massificadoras e alienantes” (*Idem*, p. 102). Ainda no bojo dessa discussão, o professor acrescenta:

Hoje eu trabalho com oitavos e nonos anos, só, então, o currículo dessas duas séries é, no Pedro II, muito ocidentalizado e isso me incomoda muito. E, no campus em que estou, em Realengo, eu tenho muita liberdade de trabalhar da minha forma, embora a gente saiba que o Pedro II tenha um currículo que é comum para todos os campi, mas a forma de abordagem pode ser diferenciada de professor para professor, então é a tática que eu utilizo. (Ricardo. Conversa transcrita. 09/06/2014).

Pela presença do professor em grupos de pesquisa que estudam o cotidiano escolar, o uso da palavra “tática” em sua fala não ocorre por acaso. Trata-se de um conceito apresentado pelo sociólogo Michel de Certeau: “O autor conecta as ‘estratégias’ às instituições de poder, enquanto as ‘táticas’ – a arte do fraco – são usadas, preferencialmente, pelos sujeitos a fim de criar/possuir outras formas de poder nas atmosferas definidas das ‘estratégias’” (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 40). Trazendo esses conceitos para a educação, e mais exatamente para o exemplo que o professor dá, a “estratégia”, força das instituições de poder, estaria representada pelo currículo prescrito pela escola, ou, muitas vezes, pela rede de ensino, juntamente com as avaliações em formato de prova que impõe; e a “tática” seria a subversão do professor ao encontrar uma brecha, perceber uma possibilidade de fazer o que o poder instituído exige, mas criticamente, não da forma esperada. Obedecer desobedecendo, fazer “do seu jeito”. Possibilidade essa que Carlos parece ainda não ter encontrado, fazendo aquilo que lhe é cobrado sem, ainda, poder perceber escapatória.

Mais um ponto que mostra uma reflexividade apurada que Ricardo apresenta em relação ao processo formativo que viveu/vive, é o fato de ele poder relacionar a sua vivência, mesmo que marcada pelo aspecto bastante singular de passar uma década dos seus primeiros anos de vida fora do país onde nasceu, com uma cultura diferente, à sua postura de abertura à escuta em sala de aula. O que quero marcar com essa observação é o fato de o docente perceber a influência de aspectos não necessariamente diretamente musicais de sua vida em sua prática docente, exprimindo, assim, a percepção de sua vida de forma global como constituinte do seu constante processo de formação:

Eu tive contato com uma cultura que é completamente diferente, por exemplo, da que os meus alunos têm/tiveram contato e isso me faz acreditar que essa maneira, essa minha história, a minha vivência me faz perceber isso com mais facilidade do que os outros que não passaram por isso de estar num lugar estranho, de ter uma cultura estranha e de ter de me adaptar a ela, e aprender com ela também. É óbvio que isso contribui, para em sala de aula, no que o aluno me fala, que percebe que o aluno também tem outras culturas e me faz perceber como ele lida com elas também de uma forma muito mais clara, por eu ter passado por isso. (Ricardo. Conversa transcrita. 09/06/2014).

Ao final da conversa, por perceber a relação que o professor estabelece com a teoria como algo a contribuir para a sua prática, indaguei-o sobre tal relação. Como resposta, falou sobre a aproximação com teóricos com os quais tem afinidade, citando trabalhos que entendem a educação como um processo com finalidade na democracia, passando por horizontalizações nas relações tecidas em sala de aula. Assim, expressou um movimento complexo entre teoria e prática constituído por um caminho que tem a prática como ponto de partida e de chegada, uma finalidade, onde ambas trocam, onde seria superada a relação teoria-prática para estabelecer-se a circularidade prática-teoria-prática, misturando-se os lugares da teoria e da prática, cujo diálogo comumente não é aprofundado nos cursos de formação (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

[...] uma coisa puxou a outra e, no meu caso, a minha prática em sala de aula nos primeiros textos que eu li, como os do Certeau, do Boaventura, da Ines Barbosa de oliveira, são textos que eu me identifiquei de cara porque era o que eu fazia, eram pessoas falando de coisas que eu fazia no meu cotidiano. Então, o link foi imediato. Eu não fui ao contrário, na teoria pra depois ir à prática. Obviamente, chega um momento em que a gente começa a relacionar e a fazer a troca e a minha maneira de refletir o espaço escolar era aquela. Aí, a partir dessa descoberta, me abre um campo muito grande de outros autores que começam a escrever por aí, que pensam uma educação para a democracia, que luta contra

desigualdades, hierarquizações, horizontalizando as coisas, mostrando que somos todos iguais. Esses valores mais amplos eu retorno pra sala de aula, aí acho que rola a troca. (Ricardo. Conversa transcrita. 09/06/2014).

A narrativa de Ricardo deixa ver uma outra concepção de educação, ainda tecida nas frestas, com as táticas certeunianas, um modo de aprender/ensinar que se alimenta na pesquisa, na investigação da própria prática. Confrontando-se, tratando sua prática como local e objeto de questionamento, as dúvidas e incompreensões surgem, levando a um

[...] aprofundamento [que] visa a ajudar o/a professor/a a entender melhor e redimensionar seu cotidiano. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 22).

Portanto, este processo vivido pelo professor vem afirmando a sala de aula como espaço privilegiado de (des)construção de conhecimentos e de novas práticas, bem como de produção de experiências partir do compartilhamento de vivências. Levando em consideração tal percurso, os confrontos que gera o encontro/diálogo com o outro, a partilha do vivido, torna-se possível ver melhor a complexidade dos desafios apresentados pela prática docente. Este movimento de partilha – negador da informação, da técnica, da ilustração, do método, da instrumentalização – termina, então, por constituir-se em um processo formativo potente por ser repleto de sentido e afetações, baseado na experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conversas, trazidas individualmente pela singularidade que têm, puderam mostrar a influência das dimensões pessoal e social, da historicidade dos professores, como produtoras de sentido e significados no seu processo de aprendizagem. Além disso, o retorno para si provocado por elas foi marcado pela reflexividade incidente sobre a própria prática, demonstrando a potencialidade das narrativas como processo (auto)formativo.

Levando em conta as afetações e movimentos provocados tanto em mim como em Carlos, Juliana e Ricardo, as narrativas de histórias de vida, ainda que no recorte apresentado neste trabalho monográfico sobre os processos de musicalização vividos, puderam mostrar seu imenso potencial formativo.

[...] é possível afirmar que a narrativa é uma atividade discursiva por meio da qual (e na qual) se dá a conjunção de múltiplos processos – a construção de si nas narrativas, a emergência das subjetividades, a constituição de um posicionamento identitário em uma perspectiva alteritária. (PRADO, 2011, p. 137)

Além da dimensão (auto)(trans)formativa que possuem, tais narrativas detêm a potencialidade de transformar a prática de quem narra (e também de quem escuta a narrativa). Isto porque o conhecimento de si proporcionado pelas narrativas propicia a construção de novos olhares e problematizações incidentes sobre as práticas em sala de aula, recriando-se, então, conhecimentos/saberes/teorias/práticas constante e permanentemente. Ademais, a abordagem das histórias de vida pode vir a contribuir para a superação/não repetição dos modelos de musicalização vividos pelos professores, fazendo com que os mesmos saiam dos caminhos conhecidos e assumam os riscos do novo, da construção/reconstrução/desconstrução de saberes e fazeres.

É em consonância com a perspectiva de formação permanente supracitada, baseada em professores na formação de *professores pesquisadores* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002a; GARCIA, 2001) da própria prática, que este trabalho de conclusão de curso compactua, uma proposta na qual a prática docente é o ponto de partida e a finalidade da teoria, bem como local e objeto de questionamento – maior pilar desta proposta de formação – mediado pela teoria.

Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática. O movimento permanente de questionamento e

aprofundamento visa a ajudar o/a professor/a a entender melhor e redimensionar seu cotidiano. Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002b, p. 22).

Persegue-se, aqui, tal formação permanente por ela extrapolar o modelo de formação continuada majoritariamente posto. Modelos que, além de configurados como cursos, iniciativas ironicamente descontinuadas, isoladamente situadas no tempo, e desconectadas das práticas e cotidianos vividos dos professores, são chamados, por vezes, de “capacitação” ou “reciclagem” que fazem pensar: seriam os professores incapazes ou lixo para precisarem ser capacitados e/ou reciclados?

Assim, produz-se uma nova racionalidade, da mesma forma que a proposta de formação continuada oferecida por Carvalho (2011), e pedida por um dos ex-alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO, “uma formação com os professores, e não dos professores” (RANGEL *apud* CARVALHO, 2011, p. 75). Trata-se de uma formação continuada baseada em redes de conversações e de trabalho afetivo, ou seja, baseada em narrativas, onde as diferentes lógicas introduzem “experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos” (CARVALHO, 2011, p. 67). Aparece, então, novamente, a conversa como protagonista de uma formação de professores repleta de sentidos, seja ela continuada ou permanente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: **Salto Para o Futuro: Histórias de vida e formação de professores**, boletim 1 (mar. 2007), p. 62-70.

AMORIM, Marília. Alteridade e formas de saber. In: **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. Campinas, SP, 2010. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/1190.doc>> Acesso em 27.09.2014.

ARAÚJO, Gabriela Da Ros de. **Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/_leis2008.htm>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL. **Decreto 19.890/1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. (Revogada pela Lei nº 9.394/1996). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL. Parecer nº 540/77 Dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/1971 In: **Documenta** nº 195, Rio de Janeiro, fev 1977. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/artigo_013.html> Acesso em: 07 out. 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. (Orgs.) **Universidade-Escola: Diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 59-78.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Buenos Aires: Laertes, 2008.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/ RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, n. 2, v. 5, 2005.

DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. In: _____. (Orgs.) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 21-86.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.) **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Orgs.) **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 11-24.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, P. 157-176.

FILHO, Gilberto Portugal. **A prática musical no contexto grupal: um estudo sobre o processo de formação continuada de educadores do Projovem adolescente do município de Abaetetuba/PA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva. In: _____. (Org.) **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-44.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta Maria; RIOFLI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. (Orgs.) **Escola Viva**: elementos para construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.

MARINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013. Pirenópolis, **Anais...** Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp> Acesso em 08 de maio de 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIRANDA, Cláudia; SOUZA, Rafael; MUSAUER, Ralphen. Currículo, parâmetros e

diretrizes para a disciplina escolar “música”: o que pensam os musicistas da universidade federal do estado do rio de janeiro? In: V Seminário Vozes da Educação: formação docente - experiências, políticas e memórias polifônicas. **Anais...** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. v.2. p. 1-17

NOGUEIRA, E. G. D.; PRADO, G. do V. T. Revirando quintais: em busca dos vestígios formativos. In: SILVA, V. L. G. da; CUNHA, J. L. (Orgs.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 189-209.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em Música e Habitus Conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 90-103, 2014.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos *com* o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, DP *et Alii*, 2008. p. 35-46.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata C. O. Barrichelo; FERREIRA, Cláudia R. Narrativas docentes e saberes cotidianos no espaço escolar. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. (Orgs.) **Universidade-Escola**: Diálogo e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 135-154.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Viver, narrar, experienciar : pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.) **Pipocas edagógicas**: narrativas outras d aescola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 7-18.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música no contexto da educação nacional. **Revista Ictus** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, n. 11, v. 2, p. 100-119, 2010.

RIBEIRO, Tiago. **Pensamento, diálogo e formação de professores**: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Tiago. **Saberesfazeres tecidos em redes cotidianas** – alfabetização e formação docente: um falar com o outro. 2011 Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008, p. 47-64.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor. Estudar e pesquisar a prática pedagógica: experiência(s) de (auto)formação docente no exercício de narra(se). In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. (Orgs.) **Universidade-Escola: Diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 113-134.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: _____. (org.) **Música, cultura e educação: Os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 165-210.

_____. Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música. **ANPEd**, Gt de Currículo, 2012, texto encomendado. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-campo_do_curriculo_m%fasica.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

SARAIVA, Joana Martins. **Música - disciplina para quem?** Uma discussão sobre os desafios na implementação da lei 11.769/2008 a partir de uma análise dos discursos dos licenciados em música da UNIRIO 2013. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SOBREIRA, Silvia. Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares. **ANPEd**, Gt de Educação e Arte, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-465%20int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei Nº 11.769/2008**. 2012. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SUÁREZ, Daniel. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. (coords.). **El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente**. Buenos Aires: Editora da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires; CLACSO, 2011.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. (Orgs.) **Universidade-Escola: Diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 19-36.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.) **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-52.