

# BIOGRAFIAS MÚSICO-EDUCATIVAS DE LICENCIANDOS EM MÚSICA: HISTÓRIAS DE VIDA E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS NA GRADUAÇÃO

*Musical-educational biographies of undergraduate students in music: life stories and their training processes in graduation course*

*Biografías músico-educativas de licenciandos en música: historias de vida y sus procesos de formación en la graduación*

JÉSSICA DE ALMEIDA  
Universidade Federal de Roraima  
jessica.almeida@ufrr.br

**Resumo:** O artigo tem o objetivo de problematizar o conteúdo de uma das atividades realizadas na construção de biografias músico-educativas desenvolvidas por licenciandos em música a partir das relações percebidas entre suas histórias de vida e seus processos formativos na graduação. Como parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que teve o objetivo de compreender as maneiras por meio das quais as biografias músico-educativas desses acadêmicos produziram sentidos para tais processos formativos, este recorte evidencia que experiências acadêmicas, incluindo as relações entre professores e alunos, enfoque deste artigo, são significadas a partir de memórias de aprendizagem musical em diferentes contextos. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de abordagens (auto)biográficas para o desenvolvimento de novas metodologias no ensino superior capazes, talvez, de tornar conhecidas e discutir as implicações de diferentes trajetórias musicais, de professores e alunos, para os cursos de música refletindo-se, também, em desenhos curriculares mais flexíveis às subjetividades, representações e significações de seus acadêmicos

**Palavras-chave:** Biografia músico-educativa. História de vida. Licenciatura em música. Narrativa musical. Pesquisa (auto)biográfica.

**Abstract:** The article has the aim to problematize the content of one of the activities in the construction of musical-educational biographies developed by undergraduate students in music from their relations perceived between their life stories and their training process in graduation. As part of the result of a doctoral research that had the aim to understand the ways through which the academics musical-educational biographies produce sense for those training process, this clippings highlight that academic experience, including the relations between professors and students, focus of this article, acquires a sense from memories of musical learning at different contexts. For that matter, stands out the contributions of (auto)biographies approaches for the development of new methodologies at university able, maybe, of becoming known and discuss the implications of different musical path, from professors and students, to the Music course reflecting, also, in curricular designs more flexible to the subjectivities, representations and meanings of its students.

**Keywords:** Musical-educational biography. Life stories. Musical narrative. Music degree course. (Auto)biography research.

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo problematizar el contenido de una de las actividades que se llevan a cabo en la construcción de biografías músico-educativas desarrolladas por graduandos de licenciatura en música desde las relaciones percibidas entre sus historias de vida y sus procesos formativos en el grado. Forma parte de los resultados de una investigación doctoral que tuvo el objetivo de comprender las formas en que las biografías músico-educativas de estos académicos producirían significados para los procesos formativos, este trozo evidencia que las experiencias académicas, incluso las relaciones entre profesores y alumnos, enfoque de este artículo, son resultantes

*ALMEIDA, Jéssica de. Biografías músico-educativas de licenciandos em música: histórias de vida e seus processos formativos na graduação. Revista da Abem, v. 29, p. 178-198, 2021.*

de las memorias del aprendizaje musical en distintos contextos. En este sentido, se destacan los aportes de los abordajes (auto)biográficos al desarrollo de nuevas metodologías en la enseñanza superior capaces, quizás, de dar a conocer y discutir las implicaciones de distintas trayectorias musicales, de profesores y alumnos, para cursos de música, también reflejadas en estructuras curriculares más flexibles a las subjetividades, representaciones y significados de sus académicos.

**Palabras clave:** Biografía músico-educativa. Historia de vida. Grado en música. Narrativa musical. Investigación (auto)biográfica.

## INTRODUÇÃO

Em 2019, desenvolvi uma pesquisa de doutorado defendendo a tese de que a elaboração e o estudo de biografias músico-educativas no ensino superior desencadeariam a conscientização sobre as inter-relações entre experiências pessoais e experiências acadêmico-formativas e delineariam novas perspectivas sobre processos formativos (Almeida, 2019). O procedimento em questão, a biografia músico-educativa, foi criado a partir do estudo teórico-metodológico sobre a biografia educativa, de Pierre Dominicé (2000, 2010a, 2010b), e consiste na elaboração de diferentes atividades, entre narrativas, orais e escritas, socializadas com um grupo com o intuito de animar alunos em formação acadêmica a (re)contarem suas trajetórias formativas com a música<sup>1</sup> e de refletirem sobre possíveis implicações entre essas memórias e seus processos formativos na academia.

A principal diferença entre a biografia educativa e a biografia músico-educativa está na inserção da música e de experiências com a música como pontos centrais da organização narrativa. Trilhando esse caminho, animei a produção de *narrativas musicais*, inspirada nas *autobiografias/ (auto)biografias musicais* de Torres (2003, 2004, 2017), e fundamentei teórica e metodologicamente a biografia músico-educativa em um campo semelhante ao da *musicobiografização* (Abreu, 2017). Além dessas autoras, ancorei a criação do procedimento no estudo teórico sobre a utilização de fontes (auto)biográficas (narrativas) e histórias de vida (Abrahão, 2004; Bolívar; Domingo; Fernández, 2001; Delory-Momberger, 2011, 2014; Ferrarotti, 2010, 2014; Josso, 1999, 2016; Passeggi, 2011a; Pineau; Legrand, 2012; e outros) em processos de formação pela experiência (Bragança, 2011; Cunha, 2010; Delory-Momberger, 2006; Josso, 2004, 2010a, 2010b; Passeggi, 2011b; e outros), estudo que me fez compreender as diferentes dimensões epistemológicas desses conceitos e suas implicações sobre processos formativos ao longo da vida e, também, no ensino superior.

A problematização deste artigo se concentra no resultado da produção e socialização de *narrativas musicais* que ocorreram no primeiro de quatro momentos de encontros e reflexões integrantes do desenvolvimento da biografia músico-educativa. A narrativa musical foi organizada “a partir de uma performance [musical], de música(s), fotografia(s), imagens ou artes visuais,

---

<sup>1</sup> As diferentes etapas e atividades da biografia músico-educativa foram apresentadas em publicação anterior (Almeida; Louro, 2019).

podendo ser lida ou narrada livremente no primeiro encontro presencial” (Almeida; Louro, 2019, p. 102-103). Após, em um primeiro encontro presencial entre os participantes da pesquisa, que foram organizados em três grupos de cerca de cinco acadêmicos, cada narrativa foi socializada e apreciada, onde foi possível perceber distintas maneiras de organizar e materializar as memórias com a música e o seu ensino.

O conjunto de *narrativas musicais*, organizadas nas categorias *contextos religiosos, aprendizagens musicais cotidianas e não formais, e relação professor-aluno* – esta última apresentada a seguir, foi lido e estudado a partir das cinco categorias que marcam a *compreensão do processo de formação*, elementos constitutivos do primeiro nível da *Espiral Retroativa do Caminho para Si* (Josso, 2004). De forma resumida, caracterizam-se por:

- a) *periodização e momentos cruciais*: períodos de reorientação, mudança de caminho que evidenciam uma aprendizagem da ruptura que pode provocar transformações nos sujeitos;
- b) *domínios de aprendizagem*: configurados em saberes produzidos pelo sujeito ou terceiros a partir de diferentes explorações “que, quando exercitados/praticados, conservam-se, tornam-se formadores, integram-se a um conjunto de comportamentos, tornam-se úteis [...] uma aprendizagem na aprendizagem” (Almeida, 2019, p. 177), pois suportam a aquisição de novas aprendizagens;
- c) *conhecimentos na formação*: referenciais, universos de conhecimento, que permitem a compreensão e interpretação de realidades pelos sujeitos;
- d) *dinâmicas*: relações individual-coletivo, sujeito-meio familiar-meio sociocultural, relações com a sociedade e cultura de pertença. Relações que reúnem transformações percebidas no processo de formação articuladas entre si em uma temporalidade; e
- e) *atitudes e qualidades do sujeito*: as maneiras “de se colocar, de agir e de reagir em situações e as soluções adotadas ou as possibilidades consideradas” (Josso, 2004, p. 204) pelos sujeitos.

## SOBRE OS GRUPOS DE PRODUÇÃO NARRATIVA

Os três grupos participantes da pesquisa foram organizados por proximidade do período de formação acadêmica reunindo, sempre que possível, discentes de uma mesma turma de ingresso. Além disso, foram agrupados de acordo com as inter-relações por mim percebidas em disciplinas que lhes havia ministrado anteriormente, visando criar uma atmosfera de confiança entre eles. O procedimento foi desenvolvido com cada um dos grupos que, em momento algum, se reuniram ou leram/ouviram narrativas de grupos alheios.

Utilizei pseudônimos para manter o sigilo de suas reais identidades, apesar de parte dos participantes não se importar em assinar suas narrativas. A produção aqui analisada refere-se à participação de Dolores (42 anos), do primeiro grupo, na época caloura; de Luciane (52 anos) e William (24 anos),

integrantes do segundo grupo, alunos da segunda metade do curso; e de participantes do terceiro grupo, também formado por alunos do quinto período em diante, Sakai'ka (53 anos), Carolina (23 anos) e Emília (19 anos).

Conforme apresentado anteriormente, a narrativa musical consiste na organização de uma narrativa sobre a vida centrada na música e seu ensino a partir da própria música. Ainda assim, assistiu-se a diferentes organizações narrativas sobre e a partir da música.

Uma das participantes narrou sua história repousando a mão em um livro de hinos e, no final de sua narrativa musical, que destacou a importância do conteúdo de letras de músicas, principalmente, gospel, compartilhou com o grupo hinos e músicas populares com letras que considerava *edificantes* e que tinham relação direta com o conteúdo de sua narrativa – as *provações*, os *desafios*, a *fé* para persistir em seu sonho ao cursar licenciatura em música. Outro, relatou uma história de vida que se relacionou diretamente com a canção *Bola de meia, bola de gude* (Milton Nascimento) e, no final de sua narrativa, cantou e tocou a canção – a lembrança de um contínuo retorno ao *menino*, às relações que ele estabeleceu com a música desde a adolescência.

Centrando nas narrativas musicais, objetos de análise neste artigo, identifica-se configurações ora próximas dos demais participantes, ora distantes:

- Dolores preparou um compilado de músicas, cada uma representando um episódio narrado em sua trajetória com a música e o seu ensino ao longo dos anos. Em sua narrativa musical, destacou memórias que permearam o aprendizado musical – os momentos vividos na igreja, o primeiro professor de piano, a experiência de *tirar música de ouvido*, a primeira música que aprendeu a tocar no violão, o aprendizado de saxofone e as memórias (algumas recentes) de sua banda gospel. Apesar de referir-se aos seus aprendizados musicais em espaços não formais como *incompletos*, reconhece, ao final do processo da biografia músico-educativa, que foram essenciais para a sua formação musical. Ainda assim, em sua narrativa musical transparece a associação dessas experiências a ações como *permeiar*, *fugir* e *burlar* o conhecimento institucionalizado.
- Luciane optou por escrever e ler a sua narrativa musical e compartilhou algumas memórias entrelaçadas com as de Franciele, sua filha, também participante da pesquisa. Suas histórias com o aprendizado musical foram harmônicas. Assim, a narrativa musical de Luciane acaba assumindo uma forma narrativa *materna*: iniciou os estudos formais de música ao acompanhar os filhos nas aulas de música, junto da filha iniciou um projeto para ensinar música na igreja, o qual, anos depois, foi ampliado com o ensino de outros instrumentos e com sua participação, também, como professora (momento que Franciele narrou ter *reunido* a família por meio do ensino musical). Esse sentimento materno acaba se projetando em características presentes em sua história narrada: solícita, afetuosa, atenciosa e disposta a ajudar seus colegas na academia.

- William, o último a narrar em seu grupo, organizou a exposição durante a escuta das narrativas das colegas e foi bastante breve, compartilhando um vídeo seu tocando em uma banda de rock durante a adolescência. Foi o que menos falou no segundo grupo. Talvez por não ter se identificado com as histórias de vida das outras três participantes, talvez por sentir-se *de fora*, já que Daiana, Franciele e Luciane (demais integrantes de seu grupo) são amigas próximas. Sempre atento, reflexivo e crítico, foi sucinto e direto em suas autointerpretações. O foco de sua narrativa foi o próprio curso e as experiências vividas nesse que, para ele, foi um *divisor de águas*, principalmente, por ter rompido o entendimento e concepção negativos sobre a docência advindos de suas observações quanto à prática profissional de seus irmãos, professores.
- Sakai'ka foi o primeiro a chegar nos encontros e não utilizou recursos sonoros para contar a sua narrativa musical. Destacou memórias com o ensino da música, perpassando os momentos em que ouvia rádio com a família, narrou o gosto pela música *de protesto*, o convívio com sua banda musical, a experiência cantando na igreja e a sua participação em um coral. Nas narrativas, contou que ouvia *o que lhe agradava*, aprendeu a cantar e a ler partitura, mas nunca aprendeu a tocar um instrumento musical.
- Carolina, que também optou por não utilizar recursos para organização de sua narrativa, iniciou a participação na pesquisa dizendo que falaria, talvez, *por cinco minutos*. Foi a que mais falou e pareceu descobrir-se ao longo do processo, a partir da escrita de si. Sua história de vida com a música esteve enredada com a igreja, espaço onde aproveitou as oportunidades que teve para cantar, ainda que *empurrada* pela família.
- Emília, seguindo o mesmo formato de organização narrativa de seu grupo, trouxe narrativas intensas e constantes reflexões que reverberavam no coletivo, nas histórias de seus colegas. Contou sobre o seu interesse tardio pela música, ao ingressar em uma banda de fanfarra – interesse que seria retomado e problematizado ao encontrar um professor, no curso de licenciatura em música, que também havia participado de fanfarras. Lá, aprendeu música, a importância das relações interpessoais e, por conta de um regente-professor, viu a música como algo *sério*, daí sua entrada no curso. Emília foi uma das poucas participantes que ingressou no ensino superior com o objetivo de se tornar professora, profissão que sempre admirou, principalmente, devido aos professores que observou ao longo da vida – incluindo o maestro da fanfarra e seu pai.

Isso posto, as narrativas musicais foram compartilhadas por cada um dos participantes, enquanto os demais membros de seu grupo as apreciavam. Ainda assim, breves comentários e reações *escapavam* em alguns momentos e era comum que outro participante, após ouvir a narrativa de um terceiro,

com ela se identificasse, incorporando-a à sua própria narrativa musical. Isso porque

a experiência acontece, é feita e é dita ou escrita entre e com os outros. Qualquer experiência reconhecida como própria é alterada, constitutivamente modificada, pelas marcas dos outros que ali estiveram [...] A experiência de contá-la é atravessada pelos outros, por eventos passados, mas recuperada no presente e por aqueles que agora vivem (Suárez, 2012, p. 70, tradução minha).<sup>2</sup>

Por fim, o conjunto de narrativas dos três grupos, após transcrito e atualizado, foi analisado, na totalidade, a partir das cinco categorias que constituem a *Espiral Retroativa do Caminho para Si*, acima expostas. Esse estudo primário permitiu identificar temas transversais entre as narrativas musicais dos participantes dos três grupos, ainda que não tenha havido qualquer contato entre esses. Geralmente, as memórias narradas tiveram como eixos centrais espaços de aprendizagem e fazer musicais e experiências com a música que ocorreram em contextos religiosos, nas interações musicais cotidianas, em espaços não formais de educação musical e na relação professor-aluno.

O recorte deste artigo focaliza, prioritariamente, a relação professor-aluno, ainda que, ao discutir aspectos dessa, outras temáticas se atravessem.

## SOBRE PROFESSORES E MESTRES: RETALHOS DE UM CAMINHAR PARA A DOCÊNCIA

As memórias de aprendizagem musical nas quais diferentes personagens exerceram o papel de professores – familiares, pastores de igrejas, regentes de corais, parceiros de bandas, instrutores de música –, além de recentes memórias com professores universitários, constituíram um importante fio condutor entre experiências musicais e processos formativos na academia. A biografia músico-educativa, por visar essa inter-relação ao longo de suas atividades, que incluem a narrativa musical, resgatou as experiências ocorridas no âmbito acadêmico, igualmente, enquanto memórias recentes, mas que, ainda assim, produziam significativas marcas nos sujeitos, conforme percebido nas narrativas da maioria dos participantes da pesquisa.

Para estudar essa complexa teia, ancorei-me em Miguel Arroyo (2012, 2013) e Geroges Gusdorf (2003). Em primeiro lugar, ressalto, apoiada em Gusdorf (2003, p. 38-39, grifos do autor) que

---

<sup>2</sup> No original: “La experiencia sucede, se hace y se dice o se escribe entre y con los otros. Toda experiencia reconocida como propia es alterada, constitutivamente modificada, por las marcas de los otros que estuvieron allí, o que la nombraron allá, emplazada en la complicidad de lo común y, sin embargo, singular e intransferible. La experiencia de contarla está atravesada por los otros, por sucesos pasados pero recuperados en el presente y por los ahora vividos.”

as figuras dos professores(as) aparecem para além de uma docência neutra. Não dá para separar a imagem docente da imagem humana [...] o professor não fala como um livro, é uma presença concreta [...] fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro* da, *com* e *para* classe.

Por isso, foi comum identificar, nas narrativas, características – *atitudes e qualidades* – desses professores: *rígido, amoroso, paciente, solícito, acolhedor, indelicado*.

Nessa mesma direção, os professores, nas memórias dos licenciandos, carregam muito mais que ensinamentos musicais e pedagógicos, afinal, não dá para separar

os saberes aprendidos dos valores, dos comportamentos, das condutas e dos hábitos, da ética, da autoestima, do orgulho, ou da humilhação, do estímulo e do preconceito [...] Os alunos nos [professores] veem como gente. Eles se veem como gente, entram na relação docente como totalidades humanas [...] A docência forma ou deforma (Arroyo, 2012, p. 242).

Assim, considerando as diferentes relações dos licenciandos com a música, que vão desde significados espirituais e religiosos aos de libertação, de leveza, de escape, de resistência, entre outros significados subjetivos, para além do estudo técnico, a docência em música é aprendida, frequentemente, no contato e na relação humana; sensível, durante a formação acadêmica. Como afeto, produz impressão, comove, toca. Somada à memória, mexe com emoções, porque “evocar lembranças é mexer com emoções”, afinal, “retemos na memória o que foi associado à emoção” (Arroyo, 2012, p. 240).

Exemplificando as palavras do autor, destaco a contribuição de Emília, que relatou, emocionada, uma situação ocorrida na academia. Durante uma avaliação na qual não havia conseguido realizar o proposto pelo professor, sentiu-se abandonada, porque “ele [professor] não tava pra mim, ali, naquela aula” (Emília, 2018). Porém, foi a atitude de outro professor – o qual, vendo-a chorar, a acolheu – que, segundo a participante, teve um caráter formativo:

Saí de lá e pensei muito. Acho que vendo aquele ato, foi algo que me influenciou muito assim pra decidir o que eu queria [enquanto sujeito em formação] pra mim (Emília, 2018).

Para essa aluna, que sempre quis ser professora, a cena configurou-se em uma *periodização e momento crucial* para sua formação. Em vários trechos de sua narrativa, Emília fala da academia como um espaço de transformação e crescimento. Esse entendimento atravessou, também, sua narrativa musical, onde, justamente, a música, lhe proporcionou novos horizontes formativos, entendimentos sobre si mesma e sobre os outros.

As experiências narradas sobre professores e disciplinas ecoam em suas características pessoais, em *dinâmicas, atitudes e valores*, pois, segundo Gusdorf (2003, p. 49), o ensino é

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

Essa relação foi percebida, principalmente, em disciplinas pedagógicas nas quais Emília encontrou professores que reverberaram seus propósitos ao buscar o curso. As narrativas que remetem a esses encontros revelam uma *dinâmica* em seu processo formativo, além de desenharem, em sua trajetória, *atitudes e qualidades*, ao resultarem em novos posicionamentos, modos de (re)agir, na busca por experiências que a auxiliam no que ela pensa (e almeja) ser:

Aí a gente [ela e o professor] sorriu e eu vi no curso alguém que, pelo menos um pouco, tinha algo que acontecia na minha vida [...] então, acho que sempre tem aqueles professores que a gente vai levar pra vida (Emília, 2018).

[...] a gente teve Educação Musical [...] achei o meu lugar no mundo. Parece que eu já não era mais a esquisita, eu já não era uma burra, já não era o que eu me sentia no curso [...] Comecei a me espelhar em professores que chegaram [...] porque vocês tinham algo que não era como os outros professores [...] que era “aquilo” e “isso” e acabou (Emília, 2018).

A identificação com professores que ensinam para além de “*aquilo e isso e acabou*” suscita o desejo por uma docência que extrapole questões técnicas, configurando em possíveis *atitudes e qualidades* que nascem do reflexo do professor em si e de si no professor, reverberando sua memória com o maestro da banda de fanfarra, que lhe mostrou uma outra maneira de compreender a música e de se relacionar com ela. Essa inspiração parece brotar de uma relação mestre-discípulo no entendimento de Gusdorf (2003, p. 70), pois, ao passo que o professor “ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se é digno de seu trabalho, espera de cada um uma resposta particular [...]”.

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

[...] não o culpo [professor D] porque eu não sei como foi essa formação dele, que hoje em dia já entendo que é algo que a

pessoa desenvolve [...] depois de Educação Musical [...] já não tenho vergonha alguma de dizer “gente, ouço música de vaquejada”, porque é o que veio da minha família, é o que eu sempre ouvi, é algo meu [...] (Emília, 2018).

As memórias com professores do ensino superior, apesar de recentes, se mostram intensas no processo formativo dos acadêmicos, sobretudo, considerando que, para muitos, a universidade é o primeiro local no qual veem sua futura profissão em exercício.

O ingresso e continuidade dos estudos na universidade apresentam-se, portanto, como um momento ponte entre um passado e um futuro; entre uma história de vida e as projeções do ser no mundo após mais esse momento importante na formação [...] (Honório Filho, 2011, p. 191).

No plano presente, o estudo das narrativas permitiu compreender ser na universidade que grande parte das *atitudes e qualidades* dos acadêmicos se tornam mais evidentes, ainda que potencializadas pelos próprios procedimentos da biografia músico-educativa, que promove essa reflexão, conforme percebido em diferentes momentos da narrativa musical de Carolina:

[...] prefiro surpreender do que decepcionar, entendeu? Do que me colocar lá em cima [...] e às vezes a expectativa da pessoa fica lá em cima... eu prefiro não ficar me rebaixando, mas falar “eu tento cantar, tô aprendendo ainda, não tô num nível profissional, mas eu tô seguindo” (Carolina, 2018).

É isso que eu quero pra minha vida, mas bate aquela dúvida e você olha, parece que todo mundo tem aquela cara de confiante, de saber o que tá fazendo e você fica assim: “Vou sair daqui sem saber nada, eu não sei nada” (Carolina, 2018).

Eu notei, tô começando a notar que isso é um problema, além de me subestimar, superestimar os outros, que eles estão num nível inalcançável e que eu sou incapaz de chegar lá (Carolina, 2018).

Ao longo da narrativa, Carolina reflete e se conscientiza sobre atitudes e comportamentos que influenciam a forma como aprende (ou não aprende) na academia. Essas características tendem a condicionar algumas escolhas na universidade, interpretações e julgamentos, pois a formação é feita de buscas nas quais o indivíduo, “de mestre em mestre, segundo um movimento de aproximação”, vai experimentando entre tentativas e erros do conhecimento de si (Gusdorf, 2003, p. 206).

Em um sentido semelhante, outra recorrência nas narrativas, que se relaciona diretamente com o ambiente universitário, foi o aprendizado da docência. Segundo Arroyo (2013), esse *aprender a ser* professor é iniciado nos primeiros contatos com professores e professoras ainda na infância. Na música, porém, as imagens de professores de música ao longo da vida estão

ao lado de memórias recentes de encontros com professores no contexto universitário. Tal *estágio-contágio*, valendo-me das palavras do autor, parece se intensificar quando vemos professores *sendo* a profissão para a qual estamos nos formando. Nenhum participante narrou memórias com professores de música no contexto escolar, apesar de esse espaço ter sido marcante por outras razões – coletividade, convívio, trocas entre estudantes, apresentações musicais. Foram os professores de música (na universidade, principalmente) e os músicos que marcaram suas trajetórias, afinal,

é o sentimento de tantos professores, das professoras, sobretudo. Carregamos a função que exercemos, que somos a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências (Arroyo, 2013, p. 124).

Teixeira e Sardinha (2013, p. 81), igualmente, destacam essa característica singular da profissão docente em relação a outras profissões: a de que “todos já foram alunos e em tempos pretéritos tiveram diante de si profissionais ocupando o lugar em que hoje estão”. Talvez, quanto à docência em música, não sejam memórias de tempos tão pretéritos quanto os tempos aos quais os autores se referem, mas, somadas às memórias com a música, apresentam-se como um “quadro social’, envolvendo tempos e espaços vividos, visitados e revisitados, conhecidos e reconhecidos por um grupo” (Teixeira; Sardinha, 2013, p. 83).

Prosseguindo em seus argumentos, Teixeira e Sardinha (2013) descrevem algumas sensações e imagens inscritas nas memórias de escola. Tomando emprestada a provocação, porém contextualizada em minhas próprias experiências com a música, qual não é a força da memória do gesto e do som da contagem do compasso antes de um solfejo? De um quadro pautado ou de um velho piano de armário no canto da sala (frequentemente intocável)? Das correções de postura, afinação, articulação, execução, performance, respiração! “Mais arredondado! Tempo! Leveza! Mais marcado!” De um professor pisando em seus pés para que não houvesse *dança* durante o ato de reger? Da reação de uma professora que, ao questionar que tipo de música eu gostava, ouviu-me dizer “jazz” e repreendeu: “Não! Eu disse *Música!*”

Por outro lado, o ensino superior e o contato com a docência podem alterar algumas dessas concepções, por vezes, negativas da docência e da docência em música. Foi o caso de William, que, apesar de entrar na universidade desinteressado pela docência, se descobre professor a partir de experiências enquanto docente, o que permite verificar uma *periodização e momento crucial* em sua narrativa.

Aprende a docência através de tentativas, de erros, de reflexão, de trocas com colegas e professores; em suas palavras: “[...] eu tinha alguém ali pra me ajudar. Isso contou muito, não me vi sozinho” (William, 2018). Seguindo:

[...] não escolhi o curso por conta de ser licenciatura, pelo contrário, era um empecilho. De cinco irmãos, quatro são professo-

res e eu não queria isso pra mim [...] o interesse pela atividade docente se deu durante o curso [...] Acho que certas coisas não acontecem por acaso, a mudança ocorreu, hoje em dia eu quero isso [...] mais ou menos reproduzia da forma que eu aprendia. Então, era meio que [ensino] tradicional [...] Com o tempo isso mudou [...] faltava amadurecimento de minha parte, faltava amadurecimento [...] das próprias metodologias de ensinar música e conforme eu fui conhecendo isso, fui vendo que, realmente, eram práticas coerentes, e tal, como dizem, muito [relacionadas] com a realidade (William, 2018).

A narrativa acima parece indicar um *domínio de aprendizagem* didática e um *conhecimento na formação*, enquanto o conhecimento se mobilizou em um contexto real de ensino, que lentamente foi sendo modificado a partir desses novos horizontes teórico-metodológicos. Porém, William coloca-se no centro da formação, trazendo a reflexão para si, para suas tentativas e erros; é o que Gusdorf (2003, p. 17) explica a partir do entendimento de que “é a personalidade inteira que aí faz seu aprendizado; sensibilidade, caráter, vontade são aí postos à prova, e a aquisição de conhecimentos surge agregada à tomada de consciência dos valores”. Como lugar onde o conhecimento é “posto à prova”, a universidade apresentou-se, nas narrativas musicais, como um espaço no qual os *conhecimentos* são aprendidos e mobilizados, transpostos, interpostos. Por isso, muitos participantes narraram *conhecimentos na formação* mobilizados pelas experiências acadêmicas:

[...] vejo que o professor tem que ter formas de ensinar a mesma coisa [...] Se ele não sabe, ele tem que buscar outras formas de ensinar, outros métodos de ensinar. Isso foi, assim, tanto eu tive dificuldade com professores assim [que não buscavam outras maneiras de ensinar a partir das particularidades dos alunos], como eu também fiquei feliz em ver muitos outros professores que eram o contrário disso (Luciane, 2018).

[...] não preciso mostrar a minha identidade [indígena], meu físico já diz isso, não tem como negar [...] me senti um pouco constrangido [quando ouviu dizer que a música indígena não deveria ser trabalhada na academia]. Dentro daquilo que a gente tá vivendo, que esse estado [Roraima] é feito disso. O estado, querendo ou não, esse estado tem essas características da questão indígena (Sakai'ka, 2018).

Acho que hoje eu entendo o tanto que um professor contribui pra vida de um aluno, porque eu nunca tive aula de música na escola [...] (Emília, 2018).

[...] a questão dos professores colocarem a música [de concerto] tanto num patamar tão alto assim, meio que inalcançável, que tem que ser virtuose [...] parece que aquela particulazinha que você sabia, perdeu, não serve mais de nada e você fica “estou na estaca zero” (Carolina, 2018).

Da última narrativa emerge outro sentimento recorrente em algumas narrativas, o de *não saber nada*. Parece que o ensino de música universitário, conforme a interpretação de Carolina, ainda está alicerçado em um ensino *conservatorial*, que busca, prioritariamente, “valorizar e colocar em destaque os professores de instrumento enquanto artistas” (Louro, 2008, p. 264). Diferentemente da contextualização de Louro (2008), o que foi possível perceber nas narrativas dos acadêmicos é um movimento que caminha do professor para o aluno. Ou seja, o aluno não procurou o professor por conta de seu potencial artístico, mas o professor permitiu-se ler pelo aluno a partir de seus conhecimentos artísticos centrados em uma linguagem musical distante da realidade da maioria dos alunos: a da música de concerto. Essa relação acaba centrada no professor, limitando ou excluindo, em alguns casos, o diálogo com os alunos. Outras narrativas fazem coro às palavras de Carolina:

[...] quando entrei no curso [...] nas aulas os professores colocavam uma questão “fale sobre si, sobre as vivências musicais” pra gente se conhecer. Eu não tinha muito o que falar, porque só tinha três anos de música [...] tinha muito aquele julgamento quanto a repertório, julgamento quanto ao que tu estuda [...] Aí ficava muito recuada [...] (Emília, 2018).

[...] eu me sinto hoje uma pessoa totalmente novinha, uma criança na música e eu espero aprender muito mais (Dolores, 2018).

Talvez isso seja reflexo direto de posturas mais conservadoras (muitas vezes, inconscientes) dos docentes, uma reprodução da maneira como foram ensinados. Nas palavras de Gusdorf (2003, p. 51): “Detentor da verdade, distribui judiciosamente o saber que possui, até que a classe possa recitar com ele em coro: ‘Eu sei, tu sabes, ele sabe, nós sabemos todos a mesma quantidade de coisas’” e da mesma maneira.

Talvez esse *não saber nada* seja decorrência da própria construção do currículo, que acaba privilegiando conhecimentos de uma manifestação musical que se distanciam, por vezes, da música como *celebração, manifestação de fé, afeto, movimento, dança, festa*. Ou da falta de materiais didático-pedagógicos, principalmente para as disciplinas teóricas, que orientem os professores a ensinarem música a partir de diferentes estilos e sentidos musicais. Talvez falte, afinal, reflexão sobre a própria trajetória enquanto aluno e, hoje, professor universitário.

Afinal,

a música faz parte da vida dos seres humanos, de suas mediações com o mundo, seja por linguagem e representação estética, artística, com valor em si própria, seja como adjunta de outras manifestações, como no caso das músicas que são canções, das canções que se tornam trilhas e das trilhas que se tornam produtoras de uma cultura e condutoras de uma vida (Bellochio, 2016, p. 15).

Porém, compreender as razões para esse distanciamento aluno-professor(es) e aluno-disciplina(s) demanda uma nova pesquisa, incluindo, também, as narrativas dos professores do curso. A discussão é tão pertinente para o contexto no qual a investigação foi realizada, que alguns acadêmicos têm desenvolvido seus projetos de pesquisa voltados para esse debate.

Esse paradigma, que tem sido debatido na área de música há cerca de 15 anos, denuncia que, historicamente, o ensino de música tem sido permeado e, muitas vezes, baseado em modelos herdados das práticas pedagógicas desenvolvidas em conservatórios: professor como mestre do ofício (aqui, mestre refere-se a uma relação mestre-aprendiz, em que o mestre possui todo o conhecimento e o aprendiz recebe e o reproduz, de preferência, tal qual o seu mestre apresentou – perspectiva diferente da trazida por Gusdorf, por exemplo); a figura do artista como objetivo final do processo educativo; a existência de um programa fixo, normalmente pautado em conhecimentos da música de concerto europeia; o destaque à performance; o desenvolvimento do virtuosismo; a prioridade da partitura, linguagem musical elitizada, tida como única forma de simbolizar graficamente a música, e outras (Pereira, 2014, 2015; Santiago; Ivenicki, 2016).

Essas características, quando incorporadas pelos docentes (e pelo currículo) no ensino superior, reforçam

a hegemonia de uma instituição musical que faz esses produtos reificados serem vistos como superiores. Entra em cena a tradição seletiva, que separa a música superior de uma música de massa, profana, que são classificadas como não sendo realmente musicais. Ao ser incorporada nos agentes, esta ideologia cria disposições que orientam as práticas, as percepções e os significados musicais [...] (Pereira, 2014, p. 94).

Trazendo a reflexão para o foco deste artigo – mestres e professores, Vieira (2003, p. 78) discutiu algumas das características descritas acima no ensino superior entendidas, também, em uma dinâmica de si para si, na qual “nós, professores, olhamos para nós: o que queremos, o que consideramos importante e verdadeiro e estendemos nossa identidade, nossos interesses e necessidades aos nossos alunos, como se eles fossem nossa extensão. Conformamo-nos às nossas formas.” Como estratégia para sua superação, sugere que o professor desenvolva saberes para transformar a sua prática, “saberes de natureza instrumental para a análise das práticas, sua verbalização, consciência e conhecimento; ou seja, deve ser capaz de nomear, interpretar, distanciar-se de e racionalizar os conhecimentos emergentes de suas ações” (Vieira, 2003, p. 79).

Assumindo os limites deste artigo, destaco a necessidade de que metodologias como as discutidas pela minha pesquisa sejam, também, delineadas para que sejam incorporadas em reuniões pedagógicas com os professores do ensino superior, por exemplo, em programas de formação continuada para esses docentes que, muitas vezes, reproduzem essas práticas involuntariamente, inconscientemente.

Essa temática foi frequente na narrativa musical de Sakai'ka, muitas vezes, de forma inconsciente. Assumindo a responsabilidade de, enquanto docente, provocar a conscientização sobre sua própria formação acadêmica, senti a necessidade de intervir em sua narrativa. O participante, em sua primeira narrativa, relatou não ter se identificado com o curso até o quarto período. Porém, pouco antes, boa parte de sua narrativa estava voltada para a prática de pesquisa no contexto universitário, prática essa narrada com tamanha animação que me levou a questionar sobre possíveis relações dessa atividade para a sua permanência no curso; se, de fato, pôde identificar-se com o curso, afinal. Quando questionado sobre o que o levou a permanecer no curso, após narrar que havia pensado em trancá-lo, respondeu:

[...] já nas conversas com você, logo que você chegou a gente conversou bastante, por isso, não sei se você lembra... então me ajudou bastante. E também conversando um pouquinho com os outros professores também que me ajudaram bastante (Sakai'ka, 2018).

Seguindo a narrativa, finalmente, retomou a atividade de pesquisa, que foi importante para esse processo de identificação com a própria formação, interpretada como uma *dinâmica* em seu processo formativo, principalmente, por relacionar-se diretamente com a sua história de vida na comunidade indígena:

Sakai'ka: [...] fui me encontrando a partir do momento que a gente começou a trabalhar a questão de eu visitando algumas comunidades indígenas [em pesquisa] [...].

Pesquisadora: Esse teu interesse pela comunidade, por pesquisar a cultura indígena, foi a partir de qual semestre?

S: A partir do quinto.

P: Por quê? Tem uma parte importante da tua narrativa na qual você fala em identificar-se. Por que essa parte da identificação ocorreu com esse tipo de pesquisa?

S: Eu saí com 15 anos da comunidade [indígena] [...] Eu comecei a participar, me envolver e conhecer uma realidade que até então, não digo que não via, mas não estava muito visível pra mim [a questão dos indígenas na cidade]. A gente chama que a cidade é a Maloca Grande, a gente chama, porque são muitos indígenas, no mínimo 20 mil indígenas na cidade [...] tem final de semana que a gente se encontra pra conversar, dialogar, trocar ideias, ver danças Parixara [...] Estão buscando esse resgate hoje porque os mais velhos sabem, mas hoje, grande parte da juventude não está muito interessada nisso [cantos da comunidade] (Sakai'ka, 2018).

Pesquisando as canções das comunidades indígenas de Roraima, Sakai'ka conecta sua história de vida à formação universitária. Essa conexão, elemento-chave para significar a formação universitária e para a permanência no curso, pôde ser percebida, por meio da narrativa musical, nas narrativas da maioria dos participantes de minha pesquisa.

Josso (2016) aponta que as dialéticas desenhadas nas histórias de vida, como “autonomização, responsabilização, dependências, escolhas de orientação, demandas interiores [...], o lugar de encontros [...] ou as pessoas que influenciaram as opções, os engajamentos [...] nutrem a dinâmica interior, e tentam configurar-se em projetos de vida [...]”. Por outro lado, ainda que a biografia músico-educativa tenha possibilitado essas primeiras inter-relações entre histórias de vida e formação acadêmica a partir de projetos pessoais e profissionais, entendo que essas podem se transformar no decorrer da graduação, pois

Um dos paradoxos das situações educativas consiste nesse ponto em que as demandas de formação, formuladas de início, não são uma garantia de que haja, de fato, formação, se se compreende formação no sentido de que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início, que se transforme, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que um projeto se forme, se construa, evolua (Josso, 2016).

## CONSIDERAÇÕES

Josso (2010, p. 63), ao resumir a ideia geral clarificada através de passos apresentados à investigação-formação, traz três questões centrais que conduzem as pesquisas que tenho realizado:

- Que é a formação o ponto de vista do sujeito?
- Como se forma o sujeito?
- Como aprende o sujeito?

Segue a introdução de seu texto discutindo a dificuldade semântica que a palavra *formação* carrega, designando tanto processo quanto resultado. Tanto as questões apresentadas quanto a própria ambiguidade da palavra *formação* nos provocam a refletir sobre a complexidade do processo formativo, principalmente em cursos de licenciatura. Isso porque esses sujeitos carregam, em suas memórias, imagens sobre a docência e, no caso dos licenciandos em música, da música.

A biografia músico-educativa, ciente dessa complexidade, provocou os acadêmicos a conhecerem as teias formativas que cada um construiu ao longo da vida e que, hoje, os permite transitar entre vivências e experiências na academia: aquelas que não reverberam subjetividades e que encontram mais dificuldade em configurarem aprendizagens e aquelas que tocam os acadêmicos; que não só fazem tremer as suas teias como oportunizam revisitá-las, a partir do desenvolvimento da biografia músico-educativa, memórias positivas ou negativas com a música e o seu ensino.

Por outro lado, cabe reforçar a possibilidade de autonomia que cada acadêmico carrega, principalmente quando provocado a pensar sobre si, sobre

sua história de vida e sobre as relações estabelecidas com a academia e, nesse caso, com os seus professores.

Nesse sentido, Honório Filho (2011, p. 192), apoiado em Josso (2010), reitera que o movimento de formação enquanto socialização (que configura comportamentos, valores, atitudes, entre outros) pode levar os aprendentes a relações de “submissões e influências”, além dos riscos “de conformações e de alienações, bem como de resistência [...]”. Assim,

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

O que tenho defendido, através da biografia músico-educativa e, especialmente, através do estudo das narrativas musicais, é que o pensamento, os sentimentos e as atitudes dos professores em formação relacionados à música e ao seu ensino necessitam ser investigados, registrados e analisados pelos próprios acadêmicos e, por que não, pelos professores universitários em um exercício retrospectivo sobre si. Mais do que isso, é urgente a reflexão dessas narrativas a partir do contexto presente: das interações com os professores (ou alunos), do que aprendem(ram)/ensinam(ram), ou não, nas disciplinas, do sentido da profissão para si e para o curso de formação.

Assim, ao possibilitar a reflexão sobre o processo formativo acadêmico, em diálogo com memórias com a música e seu aprendizado, a biografia músico-educativa carrega o potencial de (res)significar não só episódios anteriores ao ingresso no curso universitário, como, também, as implicações de determinadas experiências vividas no ambiente acadêmico nos processos formativos de licenciandos em música.

Além disso, cabe ressaltar que falar sobre si apoiado na música torna o processo de *reflexão sobre si*, mais acessível. Enquanto pesquisadora, ao analisar, inicialmente, a narrativa musical e, posteriormente, as demais atividades que integram a biografia músico-educativa, estudei a tomada de consciência sobre as representações e significados produzidos pela/na música nos processos formativos dos indivíduos, justamente um dos sentidos da relação das pessoas com a música.

Também busquei, ao lado dos participantes da pesquisa, materializar em narrativas os processos formativos conscientizados por intermédio de uma atividade de formação, em uma dinâmica semelhante à biografia educativa. Aqui, cabe destacar que não nos restringimos à música, apesar de ela poder ser o ponto de partida (narrativas musicais) e de chegada (biografia músico-educativa) e de, possivelmente, orientar a organização das narrativas dos sujeitos (quando se aprende um instrumento, memórias com a música na infância, e outros). Focalizamos, igualmente, outras possíveis memórias

(de escola, família, comunidade) que, ao lado da música, delinearão os caminhos que os trouxeram curso de licenciatura em música e que subsidiam seus processos formativos, também, na graduação.

Reitero, por isso, que tendências metodológicas, como essa, alimentam o debate sobre os impactos de heranças conservatoriais em currículos e, principalmente, posturas docentes. Convidam alunos à reflexão e conscientização sobre essas e outras inter-relações e sobre as possibilidades de (re)significá-las através da escrita, da compreensão e da (re)escrita de si. São episódios que, pouco a pouco, vão ganhando novas interpretações e, por isso, representações em seus projetos formativos e que, nessa direção, carregam o potencial de transformação, oferecendo novos caminhos formativos para o ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

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

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

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 27, n. 42, p. 94-112, 2019.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da Abem*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, 2016.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de *formação* na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.

CAROLINA. *Narrativa musical*. [set. 2018]. Entrevistadora: Jéssica de Almeida. Boa Vista, 2018. 1 arquivo.mp3 (27min 19s).

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (org.). *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 199-214.

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

\_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

\_\_\_\_\_. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Traduzido por Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DOLORES. *Narrativa musical*. [set. 2018]. Entrevistadora: Jéssica de Almeida. Boa Vista, 2018. 1 arquivo.mp3 (13 min 45 s).

DOMINICÉ, Pierre. *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

\_\_\_\_\_. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010a. p. 81-95.

\_\_\_\_\_. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010b. p. 143-153.

EMÍLIA. *Narrativa musical*. [set. 2018]. Entrevistadora: Jéssica de Almeida. Boa Vista, 2018. 1 arquivo.mp3 (19 min).

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010. p. 31-58.

\_\_\_\_\_. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

GUSDORF, Georges. *Professores, para quê?: para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 189-197, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

\_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN, 2010b. p. 59-79.

\_\_\_\_\_. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (org.). *Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. E-book. Sem paginação.

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender a ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre, Sulina, 2008. p. 259-283.

LUCIANE. *Narrativa musical*. [set. 2018]. Entrevistadora: Jéssica de Almeida. Boa Vista, 2018. 1 arquivo.mp3 (19 min 57 s).

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica em educación. Traducido del portugués por Dora Lilia Marín Diaz. *Revista Educación y Pedagogía*, [s. l.], v. 23, n. 61, p. 25-39, 2011a.

\_\_\_\_\_. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011b.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. *Revista da Abem*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais*, [s. l.], n. 1, p. 109-123, 2015.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.
- SAKAI'KA. *Narrativa musical*. [set. 2018]. Entrevistadora: Jéssica de Almeida. Boa Vista, 2018. 1 arquivo.mp3 (25 min 43 s).
- SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Opus*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 211-236, 2016.
- SUÁREZ, Daniel Hugo. Narrativas, autobiografias y formación em Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (org.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 57-94.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SARDINHA, Lucas. Texturas da condição docente: nos fios e nas tramas do tempo. In: DINIZ, Margareth; NUNES, Célia (org.). *Professor/a: profissão, condição e formação*. Brasília: Líber Livro, 2013. p. 67-92.
- TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- \_\_\_\_\_. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes”. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 11, p. 63-68, 2004.
- \_\_\_\_\_. Narrativas dos movimentos de uma tese: apresentar as entrevistadas e narrar o narrado. *Ouvirouer*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 644-657, 2017.
- VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 75-79, 2003.
- WILLIAM. *Narrativa musical*. [set. 2018]. Entrevistadora: Jéssica de Almeida. Boa Vista, 2018. 1 arquivo.mp3 (18 min 49 s).

Recebido em 13/01/2020, aprovado em 22/03/2021

---

**Jéssica de Almeida** é professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes) pela Universidade Federal de Santa Maria, mestre em Educação e licenciada em Música pela mesma instituição. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GEPaEM) a partir do qual desenvolve pesquisas sobre a formação e atuação de professores, especialmente, de música, em diferentes contextos a partir de abordagens (auto)biográficas. É coordenadora da região Norte na Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e representante do estado de Roraima no Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem). <https://orcid.org/0000-0002-0752-120X>