

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE – PPGEduCS

GIULIANO VIEIRA TIBURZIO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE MÚSICA: SENTIDOS
CONSTRUÍDOS NA DOCÊNCIA

Pouso Alegre – MG

2025

GIULIANO VIEIRA TIBURZIO

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE MÚSICA: SENTIDOS
CONSTRUÍDOS NA DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – PPGEducS.

Área de Concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade

Linha Pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Atilio Catosso Salles.

Pouso Alegre - MG

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Tiburzio, Giuliano Vieira.

Experiências formativas de professores de música: sentidos construídos na docência / Giuliano Vieira Tiburzio – Pouso Alegre: Univás, 2025.

163f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Atílio Catosso Salles.

1. Experiências formativas docentes. 2. Prática reflexiva. 3. Narrativas (auto)biográficas. 4. Educação musical. 5. Saberes experienciais. I. Título.

CDD - 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**Experiências Formativas de Professores de Música: Sentidos Construídos na Docência**" foi defendida, em 10 de setembro de 2025, por **GIULIANO VIEIRA TIBURZIO**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98030106, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Atílio Catosso Salles
CPF: *** 626.591-**
Data: 10/09/2025 16:31:39 -03:00

UNIVÁS

Prof. Dr. Atílio Catosso Salles
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Assinado eletronicamente por:
Celso Augusto dos Santos Gomes
CPF: *** 579.606-**
Data: 15/09/2025 12:22:36 -03:00

UNIVÁS

Prof. Dr. Celso Augusto dos Santos Gomes
Centro Universitário do Sul de Minas - (UNIS)
Examinador

Assinado eletronicamente por:
RODRIGO RIOS FARIA DE OLIVEIRA
CPF: *** 479.156-**
Data: 10/09/2025 17:54:15 -03:00

UNIVÁS

Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Dedico este trabalho em honra ao Nosso Senhor Jesus Cristo, Nosso Único e Verdadeiro
Deus, que é Pai, Filho e Espírito Santo.

Dedico com saudades ao querido Professor Dr. Francisco Evangelista, o “Chiquinho” (*in
memoriam*).

Dedico-o com amor à minha esposa Juliana e aos nossos filhos, Jonas e Giulia, bem como aos
meus pais, César e Sueli, pois Deus me concedeu o privilégio de estar nesta família, razão e
motivação última de meus estudos e à qual dedico o meu viver.

AGRADECIMENTOS

Ao saudoso e amado Prof. Dr. Francisco Evangelista (*in memoriam*), que nos deixou em 18 de agosto de 2025 e foi o primeiro orientador deste trabalho. Durante todo o período de elaboração da pesquisa, escrita e revisão desta dissertação, esteve sempre ao meu lado com sua sabedoria, bondade e bom humor, me ajudando tanto a realizá-la quanto a entendê-lo sobre a ótica da humanidade e importância que todo o pesquisador deve buscar. Muito mais do que um mestre, tornou-se um grande amigo. Sua ausência neste momento nos deixa com muita dor e saudades, mas rogamos a Deus pelo seu descanso eterno entre os justos e que sua família tenha o consolo. Até um dia mestre!

Ao querido Prof. Dr. Atílio Catosso Salles, Coordenador do Programa do PPGEduCS, gentil e prestativo desde o início até a conclusão deste trabalho, ao assumir a fase final de orientação desta dissertação nos auxiliando e iluminando nossos caminhos de pesquisa.

Ao ilustre Prof. Dr. Celso Augusto dos Santos Gomes, professor e músico, que muito nos honra ao dar seu sim em participar desta banca de defesa, tal como foi na qualificação. Sua gentileza e prontidão em aceitar nos comoveu, o valor de sua participação é inestimável, pois é tema de conhecimento em sua linha de atuação e pesquisa. Certamente, trouxe contribuições valiosas e necessárias para abrilhantar e aprimorar nossa singela escrita, especialmente em assuntos correlatos à área musical. Meu muitíssimo obrigado. Deus abençoe grandemente ao senhor e sua família.

Ao querido Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira, a quem nutrimos admiração e respeito tanto por ter aceitado prontamente participar da banca de defesa quanto pelos ensinamentos e amizade desenvolvida no primeiro contato ao qual tive no PPGEduCS ao cursar a primeira disciplina, “Gestão e Educação”. É uma honra reencontrá-lo novamente na fase final de nosso curso. Suas contribuições são inestimáveis. Deus abençoe muito o senhor e sua família.

Ao querido Prof. Dr. Diego Henrique Pereira, por participar da banca de qualificação, contribuindo de forma importante e necessária tanto por nos sugerir como professor convidado o Prof. Dr. Celso, mas também por nos indicar caminhos seguros para a reescrita e revisão do trabalho na fase de submissão desta banca de defesa. Sua formação, educação e gentileza nos marcaram profundamente desde quando foi nosso mestre nas disciplinas cursadas durante o programa. Deus sempre abençoe o senhor e sua família.

Aos caríssimos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade Vale do Sapucaí pelos conhecimentos a mim

ministrados. Mais do que um corpo docente de excelência em ensino, formaram-se laços de amizade e convívio fraterno desenvolvidos durante a realização deste curso de mestrado; aos Professores Doutores aos quais tive contato como aluno nas disciplinas ministradas sendo eles: Atílio Catosso Salles, Ronaldo Júlio Baganha, Joelma Pereira de Faria, Juliana Marcondes Bussolotti, Letícia Rodrigues de Souza, Marcelo Augusto Scudeler, Cássio José de Oliveira Silva, Rodrigo Rios Faria de Oliveira, Diego Henrique Pereira, Francisco Evangelista, Roberta Cortez Gaio e Valéria Oliveira de Vasconcelos, meu muito obrigado queridos mestres! Cada um deixou me deixou uma marca de como ser: melhor professor, mais humano e de quais formas compartilhar vivências e conhecimentos ao próximo.

Agradeço ao Magnífico Reitor da UNIVÁS, Professor Doutor José Dias da Silva Neto e presto também minhas homenagens ao querido decano deste programa, Professor Doutor Virgínio Cândido Tosta de Souza, por seu exemplo de longevidade, persistência na profissão docente e exercício da medicina, sua presença é motivo de inspiração. Os senhores me fizeram sentir em casa, pois, a gentileza com a qual sempre me trataram é uma marca indelével que levarei para sempre em meu coração.

Agradecimentos especiais para todos os professores da rede pública estadual que de forma voluntária e gentil participaram, respondendo ao instrumento de pesquisa, contribuindo para a incessante busca da essência humana e sua eterna reflexão. Vocês são parte indissociável e cerne deste trabalho, meus profundos e sinceros agradecimentos por engrandecerem e tornarem possível essa pesquisa.

Meus sinceros e fraternos agradecimentos às colegas de caminhada no curso, também orientandas mestradas do professor Francisco Evangelista, as queridas, Simone Aparecida Rodrigues, Priscila Carla da Costa Gomes e Gilmaria Maria Oliveira Jorge, que sempre compartilharam experiências as quais me ajudaram durante este intenso processo de construção de nossas dissertações.

Aos queridos colegas de disciplinas cursadas em comum: Sílvia Mara Tasso, Artur Pires de Camargos Júnior, Cristiane Dias Gonçalves Paula, Ferdinando Eleny da Rosa, Juliana Ramalho Bolognani Dias, Luiz Vagner da Silva Júnior, Micaele Pereira Santos, Sandra de Almeida, Mônica Flores de Carvalho Ribeiro, Lílian Rodrigues Santos Viana, Luiz Augusto Neumann, Gislaine Rezende da Silva, e muitos outros que durante o curso fizeram a diferença em minha caminhada, tanto por me ajudarem com seus exemplos de atuação acadêmica, seja nos trabalhos e seminários em que participamos coletivamente, seja com um sorriso amigo ou almoçando juntos e tomando um cafezinho. Este convívio garantiu leveza e sinceras risadas durante nosso curso. Fica aqui meu desejo de muito sucesso a todos vocês!

Agradeço ao amigo Prof. Ms. Gilberto Rezende Junqueira, incentivador do início deste mestrado, exemplo de gestor e entusiasta do ensino, um dia ainda trabalharemos juntos novamente!

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que através do Projeto Trilhas para Educadores oportunizou a realização deste Mestrado com seu integral financiamento e também autorizou que a pesquisa de campo fosse realizada em uma das escolas públicas, sem o qual não teria acesso a esta oportunidade de aprimorar meus estudos de forma tão gratificante e necessária.

Agradeço com todo amor à minha esposa Juliana e aos nossos queridos filhos Jonas e Giulia, pela paciência em todos os momentos de ausência devido às obrigações e estudos relativos à realização deste mestrado. É por vocês que continuo!

“Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes”.

Philippe Perrenoud (2002, p. 44).

RESUMO

A presente dissertação investiga as experiências formativas de professores de música, a partir das narrativas construídas por educadores atuantes na rede pública estadual de Minas Gerais. Compreendendo a formação docente como um processo contínuo, situado e marcado pela vivência, memória e reflexão, buscou-se evidenciar os sentidos atribuídos às trajetórias de formação desses sujeitos, especialmente no entrelaçamento entre saberes musicais, educativos e experienciais. A pesquisa ancora-se na abordagem (auto)biográfica e narrativa de formação, compreendendo que os relatos docentes constituem não apenas registros de vivências passadas, mas produções de sentido que fundamentam a identidade profissional. A prática reflexiva emerge como eixo estruturante da docência, sendo analisada a partir das contribuições de autores como Donald Schön, Philippe Perrenoud, John Dewey e Paulo Freire. O estudo assume ainda os referenciais epistemológicos de Christine Delory-Momberger, Maria da Conceição Passeggi, Michel Fabre e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que concebem a narrativa e a escrita de si como dimensões formativas e epistemológicas. A metodologia adotada é qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, com base em questionário online composto por questões abertas que possibilitaram aos participantes elaborar mini-memoriais de formação. A análise das respostas seguiu uma perspectiva hermenêutico-compreensiva baseada nos ensinamentos de Paul Ricœur, respeitando a singularidade das experiências e buscando identificar recorrências temáticas nas dimensões narradas. Os resultados apontam para a relevância das experiências pessoais e profissionais na constituição da identidade docente, indicando que os professores de música mobilizam múltiplos saberes na sua prática, construídos tanto em contextos formais quanto informais. A escuta dessas narrativas revelou a centralidade da prática reflexiva, da escuta sensível e da memória como fundamentos da docência musical. A pesquisa contribui para o debate sobre a formação de professores de música, valorizando suas histórias de vida e propondo a articulação entre experiência, saberes e prática pedagógica como base de uma formação mais humana, crítica e contextualizada.

Palavras-chave: Experiências formativas docentes; Prática reflexiva; Narrativas (auto)biográficas; Educação musical; Saberes experienciais.

ABSTRACT

This dissertation investigates the formative experiences of music teachers, based on the narratives constructed by educators working in the public education system of Minas Gerais, Brazil. Understanding teacher education as a continuous, situated process marked by lived experience, memory, and reflection, the study aims to reveal the meanings attributed to the participants' educational trajectories, especially in the interplay between musical, educational, and experiential knowledge. The research is grounded in the (auto)biographical and narrative approach to teacher education, recognizing that teaching narratives are not merely records of past events, but meaning-making processes that shape professional identity. Reflective practice emerges as a structuring axis of teaching, analyzed through the contributions of Donald Schön, Philippe Perrenoud, John Dewey, and Paulo Freire. The study also draws on the epistemological foundations of Christine Delory-Momberger, Maria da Conceição Passeggi, Michel Fabre, and Maria Helena Menna Barreto Abrahão, who conceive narrative and self-writing as both formative and epistemic dimensions. This is a qualitative study with a descriptive and interpretive character. Data were collected through an online questionnaire composed of open-ended questions, which enabled the participants to elaborate short autobiographical narratives. The analysis was conducted from a hermeneutic-comprehensive perspective based on the teachings of Paul Ricœur, respecting the uniqueness of each experience while identifying recurrent themes. The findings highlight the centrality of personal and professional experiences in shaping the identity of music teachers, who integrate multiple forms of knowledge constructed in both formal and informal settings. These narratives underscore the relevance of reflective practice, attentive listening, and memory as foundations of music teaching. The study contributes to the broader discussion on music teacher education, emphasizing lived experiences and proposing the articulation of experience, knowledge, and pedagogical practice as the basis for a more human, critical, and contextualized approach to education.

Keywords: Formative teaching experiences; Reflective practice; (Auto)biographical narratives; Music education; Experiential knowledge.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EaD	Educação/ensino à distância
LER	Lesão por esforço repetitivo
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
P1	Participante 1 (sendo sequencial em ordem crescente. Ex.: P2, P3, etc.)
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEduCS	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde
UNIS	Centro Universitário do Sul de Minas
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	O MEMORIAL DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR:	20
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
3.1	Percursos da pesquisa (auto)biográfica na formação docente.....	36
3.2	Narrativa, experiência e memória como categorias de formação.....	40
3.3	A prática reflexiva como eixo da constituição do professor.....	43
3.4	Especificidades da formação do professor de música.....	47
3.5	Convergências entre saberes experienciais, musicais e educativos.....	56
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	69
4.1	A abordagem (auto)biográfica e os sentidos da escuta narrativa.....	70
4.2	A escrita de si e o memorial como construção epistemológica.....	75
4.3	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	91
4.4	Etapas da pesquisa e procedimentos éticos.....	95
4.5	A metodologia de análise narrativa hermenêutico-compreensiva.....	100
5	ENTRE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS: ESCUTAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA.....	105
5.1	Fragmentos de itinerários formativos.....	108
5.2	Experiências docentes em diferentes contextos educativos.....	112
5.3	Saberes musicais e práticas educativas construídas no cotidiano.....	116
5.4	Desafios enfrentados e sentidos atribuídos à docência.....	120
5.5	Projeções de futuro e conselhos aos novos educadores.....	125
5.6	Uma escola pública como espaço de formação.....	128
5.7	Sentidos construídos: a docência como projeto de vida.....	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	153
	APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO..	156
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	159

ANEXO A – PROTOCOLO DE APROVAÇÃO CEP.....	160
--	------------

“A escrita da existência é também um gesto de esperança”

Maria da Conceição Evaristo de Brito

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores de música, entendida como processo vivo, complexo e contínuo, é atravessada por múltiplas dimensões que vão muito além dos conteúdos programáticos das licenciaturas. Envolve saberes construídos na experiência, aprendizados forjados no cotidiano, valores éticos cultivados na escuta do outro, e significações pessoais que atravessam a trajetória profissional. A presente dissertação nasce da escuta dessas trajetórias: de professores que, como o próprio autor desta pesquisa, vivem a docência como uma travessia existencial e formativa, marcada por desafios, descobertas e ressignificações permanentes. Destacamos que a presente dissertação desenvolvida é referente a área de concentração Educação, estando a mesma submetida portanto, a linha de pesquisa de Ensino, Linguagem e Formação Humana, presente no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS)¹.

No campo específico da educação musical, esses processos se intensificam. A docência em música carrega em si a particularidade de articular razão e sensibilidade, técnica e expressão, corporeidade e afeto. Ensinam-se ritmos, melodias e harmonias; mas ensina-se, sobretudo, a escutar, a si, ao outro, ao mundo. Essa escuta não é apenas auditiva, mas simbólica, formativa, ética. Por isso, compreender como os professores de música foram formados, quais experiências marcaram suas trajetórias e como esses percursos reverberam em sua prática pedagógica, é um gesto de grande relevância para o fortalecimento da docência e para a valorização da educação musical em sua dimensão mais humana.

Esta investigação parte, portanto, de uma inquietação: como os professores de música se tornam o que são? Que caminhos formativos, vivências e influências compõem sua identidade docente? Como tais experiências se traduzem em ações pedagógicas, escolhas metodológicas, formas de se relacionar com os alunos e com o saber musical? E mais: em que medida esses professores narram suas próprias histórias como forma de compreender e transformar sua prática?

¹ O Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) resulta da fusão do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Mestrado em Educação e Mestrado em Bioética com o objetivo de formar profissionais qualificados e ampliar a produção científica em educação. Compreendendo a educação como processo permanente e multidimensional, abrange espaços formais e não formais e organiza-se em três linhas de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana; Educação e Tecnologia; Políticas Públicas e Gestão, promovendo formação interdisciplinar e inovação pedagógica.

A escolha por essa temática não é aleatória. Ela emerge de uma trajetória pessoal, profissional e afetiva profundamente marcada pela experiência no ensino de música, especialmente no contexto público. O pesquisador, também educador musical, encontrou na escrita de si, inicialmente por meio de um memorial de formação, um caminho fecundo para repensar sua própria prática e, a partir dela, lançar um olhar investigativo sobre a experiência de outros docentes. Como nos lembra Delory-Momberger (2012, p. 76), na pesquisa (auto)biográfica, o pesquisador “não se debruça sobre um objeto externo, mas compromete-se com aquilo que o constitui enquanto sujeito”. É a partir dessa implicação ética e epistêmica que esta pesquisa se desenvolve.

Assumir-se como sujeito da investigação não significa reduzir o alcance do estudo à introspecção individual. Pelo contrário, trata-se de reconhecer que toda formação docente é também uma trama de histórias, de encontros, de relações e de sentidos produzidos social e simbolicamente. Como aponta Paul Ricœur (1994, p. 140), “a identidade do sujeito não é uma substância imutável, mas um processo que se constitui na narrativa, pela mediação entre ipseidade e alteridade”. É justamente nesse entrelaçamento entre o vivido e o narrado, entre o pessoal e o coletivo, que reside a potência formativa da narrativa como categoria de pesquisa.

A relevância desta pesquisa se inscreve em dois níveis complementares: de um lado, responde a uma demanda acadêmica e científica por compreender os processos formativos de professores de música sob uma ótica que considere suas experiências, memórias e saberes construídos na prática; de outro, constitui um gesto profundamente pessoal e comprometido com a escuta do outro e de si mesmo. Esta escuta não se dá no vazio, mas nasce do silêncio refletido, das inquietações cotidianas do fazer docente e das perguntas que insistem em permanecer, mesmo depois de anos de sala de aula: Como formar professores que não sejam meros reprodutores de técnicas, mas sujeitos sensíveis, críticos e conscientes de sua trajetória? Como sustentar o sentido da docência em tempos de esvaziamento ético, institucional e formativo?

A investigação é também atravessada por uma motivação autobiográfica, revelada desde o primeiro contato do autor com a escrita memorialística, no início do mestrado, e aprofundada com a escuta sensível das narrativas dos colegas de profissão. A escolha pela abordagem (auto)biográfica² não decorre apenas de um enquadramento metodológico, mas de uma

² No Brasil temos a BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (site oficial: www.biograph.org.br) fundada em 2008 durante o III CIPA em Natal, é uma entidade científica sem fins lucrativos que reúne pesquisadores da área de (auto)biografias, memória, histórias de vida e formação. Promove congressos, publicações e intercâmbios nacionais e internacionais, sendo responsável pela Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) (site oficial: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>).

convicção epistêmica e formativa: é na experiência vivida e compartilhada que o conhecimento se enraíza, ganha sentido e se transforma em saber pedagógico. Como aponta Michel Fabre (2006, p. 79), “a reflexão prática permite ao professor não apenas agir, mas interrogar o sentido do que faz, reorganizando sua ação em função de valores e finalidades que vão sendo elaboradas ao longo da trajetória”.

A docência, especialmente na educação musical, exige mais do que domínio técnico: requer a capacidade de refletir, de escutar e de narrar. Nesse contexto, a presente pesquisa parte da seguinte hipótese compreensiva: As experiências formativas vividas por professores de música, tanto nos contextos acadêmicos quanto nas vivências pessoais e profissionais, contribuem decisivamente para a constituição de sua identidade docente e para a construção de saberes pedagógico-musicais, sendo constantemente ressignificadas por meio da prática reflexiva e da narrativa.

Esta hipótese se ancora na ideia de que a prática docente não é um simples reflexo da formação inicial, mas o resultado de um percurso dinâmico, permeado por reencontros com a própria história, por reconstruções subjetivas e por processos contínuos de interpretação da experiência. A escuta dessas narrativas de professores visa, assim, compreender os sentidos que atribuem à sua formação, como integram os saberes musicais e educativos, e de que forma esses saberes emergem da prática e se traduzem em modos singulares de ser docente.

A escolha da abordagem qualitativa, com base na pesquisa (auto)biográfica e na análise narrativa de orientação hermenêutico-compreensiva, encontra respaldo em autores como Delory-Momberger (2012), Passeggi (2011), Abrahão (2011), Ricœur (1994), Fabre (2006), entre outros. O método adotado permitiu recolher e interpretar os relatos de professores de música atuantes na rede pública estadual de Minas Gerais, que responderam a um questionário dissertativo com onze perguntas abertas, construindo, assim, uma espécie de mini-memorial de formação a partir de suas respostas.

Dessa escuta das narrativas docentes emergiram categorias como experiência, memória, identidade, saberes e prática reflexiva, todas elas discutidas nos capítulos teóricos e metodológicos desta dissertação. É importante destacar que o *locus* da pesquisa foi delimitado a partir da experiência direta do autor com o ensino de música, em uma instituição pública de formação prioritariamente musical, mas os resultados e análises apontam para questões mais amplas, que dizem respeito à formação docente em música em diferentes contextos educacionais.

Diante desse contexto, a presente dissertação tem como objetivo central compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas de professores de música, a partir de suas

trajetórias narradas, evidenciando como essas experiências contribuem para a constituição da docência e para a construção de saberes profissionais. Em consonância com esse propósito, buscou-se identificar elementos significativos das trajetórias formativas dos participantes, analisar como tais experiências foram ressignificadas ao longo do percurso profissional, investigar as articulações entre saberes musicais, educativos e experienciais e, por fim, refletir sobre os modos como os professores interpretam suas vivências de formação e as transformam em saberes pedagógicos no contexto da educação musical.

Tais objetivos revelam o compromisso da pesquisa com uma abordagem que valoriza a singularidade das trajetórias docentes, mas que também busca construir compreensões mais amplas sobre os modos de ser e de tornar-se professor de música. O estudo reconhece que os saberes da docência não se restringem aos conteúdos disciplinares ou às metodologias prescritas, mas incluem dimensões existenciais, éticas e simbólicas da experiência formadora, como destaca Passeggi (2011) ao defender a narrativa como forma legítima de produção de conhecimento no campo educacional.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O Capítulo 1 apresenta o memorial de formação do pesquisador, elaborado sob a perspectiva (auto)biográfica, como construção epistemológica e como parte essencial do processo investigativo.

O Capítulo 2 desenvolve a fundamentação teórica, abordando: os percursos da pesquisa (auto)biográfica na formação docente; a narrativa, a experiência e a memória como categorias de formação; a prática reflexiva como eixo da constituição do professor; as especificidades da formação do professor de música; e as convergências entre saberes experienciais, musicais e educativos.

O Capítulo 3 descreve os caminhos metodológicos, explicitando a abordagem (auto)biográfica e a escuta narrativa, a escrita de si como construção epistemológica, a caracterização dos participantes, as etapas da pesquisa e os procedimentos éticos, bem como a metodologia de análise narrativa hermenêutico-compreensiva.

O Capítulo 4, intitulado *Entre memórias e trajetórias*, apresenta as análises interpretativas das narrativas dos professores de música participantes, organizadas em sete eixos temáticos: itinerários formativos, experiências docentes, saberes construídos, desafios enfrentados, projeções futuras, a escola como espaço formativo, e sentidos da docência.

O Capítulo 5 reúne as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa, suas contribuições para o campo da formação docente e da educação musical, bem como sugestões para estudos futuros. Ao final, constam os apêndices, anexos e as referências utilizadas, conforme os critérios da ABNT.

Por fim, espera-se que este trabalho, ainda que marcado por um recorte regional e por uma tessitura autoral, contribua para o debate sobre os processos formativos de professores de música no Brasil. A escuta das narrativas docentes, em tempos de precarização da educação e de apagamento da subjetividade nas políticas formativas, constitui-se como um gesto de resistência e de esperança, como nos ensinou Paulo Freire (1996, p. 68), ao afirmar que “a formação do educador é permanente. O educador se faz e se refaz ao longo da prática. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Este é, portanto, um estudo comprometido com a escuta, com a valorização das histórias de vida e com a construção partilhada de sentidos na docência. Nele, a música é linguagem e metáfora: som que reverbera em cada memória, ritmo que compõe identidades, harmonia entre saber e ser. E que, assim como a educação, pede sempre escuta, afeto e presença.

“Coisas que a gente se esquece de dizer. Frases que o vento vem as vezes me lembrar. Coisas que ficaram muito tempo por dizer. Na canção do vento não se cansam de voar”

Lô Borges e Ronaldo Bastos

2 O MEMORIAL DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Nasci em uma família simples no sul de Minas Gerais, num contexto onde a música e a fé se entrelaçavam no cotidiano. Cresci cercado por gestos simples e por sonoridades que me despertaram para o encantamento do mundo. Desde cedo, a música foi linguagem de comunhão e, ao mesmo tempo, território de busca. Foi no convívio familiar, sobretudo com minha mãe e meu pai, que vivenciei os primeiros gestos educativos, sempre entremeados por afetos, valores e silêncios formativos.

A escuta atenta às sonoridades do rádio, das festas religiosas e dos ensaios de bandas locais despertou em mim não apenas encantamento, mas também uma inquietação: como aquela linguagem invisível tocava tão profundamente a mim e as pessoas ao meu redor?

Minha formação musical teve início no Conservatório Estadual de Música de Pouso Alegre, espaço que, mais tarde, viria a se tornar também meu local de atuação docente. Ali, enquanto aluno, não apenas desenvolvi conhecimentos teóricos, técnicos e práticos no campo da música, mas também comecei a perceber que a docência musical transcende a mera transmissão de saberes: ela se revela como um ato profundo de escuta, de presença e de construção coletiva de sentidos.

Posteriormente, já como professor, compreendi que educar não é apenas ensinar escalas, harmonias ou ritmos, mas, sobretudo, acolher histórias, reconhecer percursos formativos e colaborar na formação de sujeitos sensíveis à beleza, à diversidade e à vida. Como destaca Paulo Freire (1996, p. 33), o ato educativo carrega uma dimensão ética e amorosa, pois “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Exige pesquisa. Exige criticidade. Exige alegria e esperança”.

Nesse sentido, ensinar música tornou-se, para mim, um gesto de amor e compromisso ético com o outro, conforme defende o próprio Freire (1996, p. 47) ao afirmar que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Assim, minha trajetória formativa entrelaça-se à escuta atenta, à construção conjunta de experiências musicais e à consciência de que formar educadores é, antes de tudo, formar seres humanos que aprendem a escutar e a narrar a si mesmos e ao mundo.

A escolha pelo curso de licenciatura em música, e, mais adiante, pela pesquisa em educação musical, não se deu de forma abrupta, mas resultou de uma série de “acontecimentos formadores”, nos termos de Passeggi (2011, p. 207), que foram moldando minha identidade docente ao longo do tempo. Entre tais acontecimentos, destaco momentos decisivos de ressignificação de fracassos, como quando perdi a voz e precisei reinventar minha forma de atuar em sala de aula, descobrindo outras maneiras de conduzir o fazer pedagógico musical. Destaco ainda os encontros com mestres e estudantes que me desafiaram a pensar para além da técnica, abrindo espaço para uma escuta sensível e para a construção partilhada de saberes.

Nesse processo, o ingresso no mestrado não representou apenas uma etapa acadêmica ou curricular, mas uma decisão existencial, profundamente ligada às experiências vividas e ao desejo de compreender os sentidos de minha própria trajetória formativa. Como afirma Delory-Momberger (2012, p. 76), na pesquisa (auto)biográfica, o pesquisador não se debruça sobre um objeto externo, mas compromete-se com aquilo que o constitui enquanto sujeito. É nesse lugar de implicação ética, estética e epistêmica que se inscreve a presente investigação.

Essa pesquisa nasce, portanto, de um duplo movimento: a escuta atenta das narrativas de professores de música e a escuta de minha própria trajetória, na tentativa de compreender os sentidos atribuídos à docência musical, aos gestos formativos e às escolhas que me constituem como educador. A escrita deste memorial representa, assim, tanto um percurso formativo quanto uma construção epistemológica, pois, como afirma Paul Ricœur (1994, p. 147), “é na narrativa que o tempo vivido se organiza e se torna inteligível”.

Narrar a mim mesmo é também uma forma de narrar o mundo em que vivo, pois toda formação é também narrativa. Como afirma Larrosa (2014, p. 25), “formar-se é narrar-se, e narrar-se é dar forma ao que fomos, ao que somos e ao que desejamos ser”. Essa narrativa não se limita à simples rememoração de fatos, mas busca elaborar sentidos, reconstruir significados e produzir inteligibilidade sobre minha história, considerando suas dimensões sensíveis, afetivas e cognitivas.

A escolha pela escrita memorialística, nesse contexto, não decorre somente de uma exigência institucional ou de mero formalismo acadêmico. Trata-se, antes, de uma necessidade interna, quase visceral, de reunir fragmentos da existência e compreendê-los como percurso de formação. Nesse gesto, observa-se a força daquilo que Imbernón (2006, p. 33) define como “formação situada”, pois não há sujeito formador que não esteja imerso em seu tempo, em suas relações e em suas contingências históricas: “A formação é sempre situada, e a reflexão sobre a prática deve levar em conta as condições concretas em que o docente vive, trabalha e se forma”.

O que vivi e experienciei, seja nas tensões dos anos escolares iniciais e ensino médio ou nas partilhas em sala de aula e inúmeros ensaios musicais dos diversos grupos dos quais fiz parte, compõe um verdadeiro tecido narrativo que não longe de ser neutro, tornou-se carregado de sentidos, afetos e escolhas.

Compreendo, hoje, que minha formação não se limitou e limita-se aos bancos escolares, às salas de aula, aos ensaios ou às partituras estudadas. Ela acontece na escuta sensível, no improviso criativo, no silêncio das incertezas e, sobretudo, na presença do outro. A docência musical que exerço é atravessada por múltiplas experiências, algumas ditas, outras apenas intuídas, mas todas profundamente significativas na constituição de meu ser educador e pesquisador.

Durante minha trajetória acadêmica e profissional, fui consolidando uma compreensão da docência musical como uma prática reflexiva e, ao mesmo tempo, formadora. As experiências vividas em sala de aula, os encontros com alunos e colegas docentes, os desafios cotidianos e as constantes tensões entre técnica e sensibilidade foram elementos que moldaram, gradativamente, minha identidade como educador musical.

Com o passar do tempo, compreendi que o exercício de ensinar música não se restringe à aplicação de métodos frios impressos ou à pura transmissão de conteúdos técnicos. Ele exige, sobretudo, a capacidade de refletir sobre o que se faz, sobre como se faz e, principalmente, o por que se faz.

Essa perspectiva está em consonância com o que propõe Schön (2000, p.6): “O profissional reflexivo é aquele que pensa sobre sua ação durante a própria ação (reflexão na ação) e após a ação (reflexão sobre a ação), estabelecendo um ciclo permanente de aprendizagem com base na experiência vivida”. Ou seja, o autor traz o conceito de que o professor reflexivo é aquele que pensa sobre sua prática enquanto a realiza e após realizá-la, num movimento contínuo entre ação e reflexão.

Tais processos se fizeram presentes, de modo intenso, nos momentos de ensino e aprendizagem musical, nos quais precisei escutar os estudantes, interpretar suas expressões sonoras, dialogar com suas trajetórias e adaptar constantemente minhas estratégias pedagógicas. A prática docente revelou-se, assim, um espaço de construção de sentido, onde a técnica encontra sua humanidade, e onde o educador é também aprendiz de si e do outro.

Foi esse percurso que me conduziu à presente pesquisa. Não se trata apenas de estudar professores de música, mas de reconhecer-me entre eles: partilhar experiências, escutar trajetórias, acolher narrativas e, acima de tudo, deixar-me afetar por elas. Como afirma Delory-Momberger (2012, p. 28), a pesquisa (auto)biográfica permite ao pesquisador reinscrever-se no

próprio objeto de estudo, numa postura de implicação ética e formativa que transforma o conhecer em tornar-se.

Ao me aproximar da abordagem (auto)biográfica e das narrativas de formação, compreendi que as histórias de vida dos professores não são apenas registros de fatos objetivos, mas construções simbólicas, carregadas de sentidos atribuídos à docência. Inspirado em Paul Ricœur (1994, p. 101), entendo essas narrativas como formas de temporalizar a experiência, tornando o tempo vivido inteligível por meio da trama narrativa que organiza os acontecimentos em sequência significativa.

A escrita deste memorial é, assim, expressão de um percurso formativo e, simultaneamente, uma construção epistemológica. Não se reduz à mera rememoração de fatos, mas visa elaborar sentidos, reinterpretar experiências e construir inteligibilidade sobre minha própria história de vida, como propõe Ricœur (1994, p. 142), ao afirmar que o “relato de si” é o lugar da mediação entre identidade narrativa e experiência vivida.

Nesse horizonte, narrar-me é também narrar o mundo vivido, como sugere Larrosa (2014, p. 152), ao destacar que “toda experiência de formação é sempre uma experiência narrativa”, pois implica linguagem, escuta e tempo. Escrever-se, portanto, é um ato de constituição do sujeito na e pela linguagem.

Este memorial não pretende ser uma autobiografia linear ou cronológica, mas uma escrita de si comprometida com a reflexão formativa. Em diálogo com Passeggi (2011, p. 65), reconheço que determinados eventos (os chamados “acontecimentos formadores”) adquirem relevância singular ao se tornarem marcos na construção da identidade docente, operando como pontos de inflexão no percurso formativo.

A presente dissertação emerge, portanto, do cruzamento entre minha experiência de professor e a escuta sensível das experiências de outros educadores musicais. Se há algo que me mobiliza como pesquisador, é o desejo de compreender como esses sujeitos constroem sentidos em suas práticas e como suas trajetórias são permeadas por saberes que ultrapassam os currículos formais, transitando entre o vivido, o pensado e o narrado.

Escrever sobre minha formação é, portanto, também um ato político e pedagógico. Como afirma Abrahão (2011, p. 61), “narrar-se é um direito pedagógico e político”, pois permite resistir às formas de silenciamento e valorizar histórias que não se ajustam aos modelos institucionalizados de formação. Tal direito se ancora, inclusive, no que Freire (1987, p. 40) sustenta ao dizer que “é na práxis, na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, que os homens se constituem como sujeitos” compreendendo como a possibilidade de os sujeitos tornarem-se autores de suas existências, ao recontarem suas

histórias e produzirem sentidos no encontro com o mundo.

Cada memória evoca também aquilo que Jorge Larrosa (2002) define como “experiência”, não no sentido de uma mera vivência, mas como uma travessia interpretada e incorporada. Larrosa (2002, p. 21) afirma que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, o autor entende também que “narrar a experiência é atribuir a ela um sentido, uma espessura, uma forma de presença no tempo” (idem, 2002, p.26).

Diante disso, escrever este memorial é experienciar novamente o vivido, por meio da palavra que resgata, ressignifica e transforma. É colocar-se em estado de escuta de si mesmo, permitindo que a lembrança traga à tona não apenas os fatos, mas seus efeitos na minha constituição como sujeito docente.

O Conservatório Estadual de Música de Pouso Alegre e posteriormente o curso de licenciatura em música na Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) em Três Corações, sem dúvidas, foram os territórios mais fecundos dessa experiência. Neles, minha trajetória como aluno entrelaça-se à de professor e, posteriormente, à de pesquisador, formando uma teia de relações que escapa à linearidade. O retorno a esses espaços como educador, implicou uma constante reinvenção de mim mesmo: escutar os estudantes levou-me a escutar o aluno que fui, com suas dúvidas, desejos e esperanças. E agora, atuando como pesquisador, todas as minhas lembranças de aluno e de docente, manifestam um significado que ultrapassam os critérios objetivos da pesquisa científica. Trata-se de um gesto de reencontro e de reconhecimento: reencontro com memórias que ainda ecoam nos corredores, nas salas, nas vozes; e reconhecimento de que minha formação docente e humana se inscreve, de modo indelével, nesses espaços coletivos de criação, partilha e escuta. Pesquisar é, portanto, uma forma de narrar a mim mesmo por meio das vozes de outros, de compreender que minha história não se escreve em isolamento, mas em diálogo permanente com os sujeitos e contextos que me constituem.

Paul Ricœur (1994) ensina que a narrativa é o modo privilegiado pelo qual o sujeito dá inteligibilidade à sua existência, convertendo o tempo vivido em tempo compreendido. O autor afirma que “a narrativa é o meio pelo qual os acontecimentos deixam de ser apenas sucessões e passam a ser compreendidos em sua significação temporal” (Ricœur, 1994, p. 101) e que “é pela mediação da narrativa que a experiência se torna compreensível, pois o tempo narrado é um tempo refigurado pela linguagem” (Ricœur, 1994, p. 108).

A escrita deste memorial é, nesse sentido, um exercício hermenêutico: busco compreender-me a partir daquilo que recordo e da forma como escolho narrar. Como sujeito biográfico, reconheço que minha identidade não está dada, mas está sempre sendo construída em meio às narrativas que produzo sobre mim e sobre os outros. Assumir a escrita de si como

gesto metodológico e formativo implica reconhecer que o saber produzido não se dissocia da existência de quem o enuncia. Esse entendimento ecoa nas palavras de Christine Delory-Momberger (2012, p. 31), que afirma: “A escrita de si não é apenas um instrumento de pesquisa, mas uma modalidade de construção de saber e de sujeito, que se enraíza na experiência vivida e na sua rememoração reflexiva”. Assim, o memorial torna-se mais do que uma narrativa linear de eventos passados; ele opera como um dispositivo de subjetivação e, simultaneamente, de inscrição no campo científico.

Como bem lembra Passeggi (2011, p.29): “A narrativa autobiográfica (...) assume o risco da incompletude e da parcialidade como condição da própria produção de conhecimento sobre si e sobre os outros”, ou seja, para a autora o sujeito autobiográfico assume-se como produtor de sentido, ainda que esse sentido seja fragmentário e situado.

Nessa perspectiva, recordo com nitidez as primeiras aulas de coral ministradas como professor substituto contratado, ainda nos tempos em que cursava a graduação em música. Embora houvesse o receio da novidade em estar em uma sala de aula, havia também uma força simbólica que hoje compreendo como fundante: a musicalidade que circulava entre as crianças e o desejo legítimo de criar laços pedagógicos a partir da escuta; tudo era aprendizado em movimento, construção partilhada. Enfim, uma cena inaugural que me inscreveu simbolicamente no ofício da docência musical.

A esse respeito, a contribuição de Michel Fabre (2006) é decisiva. Para ele, o saber docente não se limita ao domínio técnico, mas emerge da capacidade de refletir sobre a experiência e de reelaborá-la continuamente: “A reflexão prática permite ao professor não apenas agir, mas interrogar o sentido do que faz, reorganizando sua ação em função de valores e finalidades que vão sendo elaboradas ao longo da trajetória” (Fabre, 2006, p. 79).

Essas ideias ressoam profundamente com o que vivi e ainda vivo em minha atuação docente. O contato com alunos de contextos sociais diversos exige não somente o domínio técnico-musical, mas uma escuta atenta e a disposição de aprender com o outro. A música, nesses encontros, deixa de ser apenas conteúdo: torna-se a linguagem de vínculo, de mediação de humanidade.

Ao me perceber como sujeito que narra sua própria história de formação, sou impelido a revisitar os sentidos que atribuí a cada etapa, como defende Abrahão (2011, p. 60) ao dizer que “O memorial, ao resgatar as lembranças formativas, transforma o vivido em matéria-prima do conhecimento, favorecendo a (re)significação do percurso e a emergência de um sujeito pedagógico”.

É nessa tessitura, construída de tempo, afetos, desafios e reelaborações, que se forja a docência que me constitui. Ao escrever, não busco apenas recordar, busco compreender. Compreender-me como alguém moldado por encontros, por perdas, por interrogações, e que fez da música um caminho não apenas estético, mas também ético e formativo.

Escrever sobre a própria formação é, também, um ato político. Esse gesto representa a recusa ao silenciamento das experiências singulares que, por não se adequarem aos modelos tradicionais de formação, muitas vezes são desconsideradas como conhecimento legítimo. Abrahão (2011, p. 61), expressa isso com clareza ao afirmar que “narrar-se é um direito pedagógico e político. É uma maneira de se inscrever no mundo e de resistir às formas de silenciamento e invisibilização das histórias de vida”.

Neste memorial, esse gesto de resistência se articula ao desejo profundo de compreender minha trajetória não como algo concluído, mas como processo em constante reconfiguração. A memória, nesse sentido, não é mero resgate de fatos: é movimento de construção identitária, é reaprendizagem de si. Como expressa Ricœur (1994, p.141): “É narrando que o sujeito se compreende a si mesmo, numa dialética entre o evento e o significado, entre o que aconteceu e o que pode ser dito sobre isso”.

A cada novo capítulo de minha história docente, reafirma-se essa tensão entre o vivido e o compreendido. Como educador musical, essa tensão se intensifica, pois, cada aula carrega em si a imprevisibilidade do encontro. A prática cotidiana junto aos alunos me desafiou a escutar os silêncios, as entrelinhas, os gestos, e a fazer da escuta um princípio pedagógico.

Nessa direção, Delory-Momberger (2012, p.39) afirma que: “O sujeito biográfico se constitui na medida em que narra a si mesmo, ou seja, à medida que transforma sua experiência em discurso, tornando-a partilhável e inteligível”, ou seja, a autora nos lembra que o sujeito narrador não apenas relata, mas se reinventa ao narrar, transformando a experiência em linguagem e a linguagem em nova forma de ser.

É precisamente o que tento realizar neste memorial: narrar o que fui e o que ainda estou sendo, em um exercício de escrita que é também de escuta e de cuidado. Cuidado com as palavras, com as memórias, com as marcas que o tempo deixou.

Há muitas cenas em sala de aula das quais jamais esqueço. As marcantes são sempre aquelas que me remetem à prática instrumental junto aos alunos resultando em ocasiões de superação. É comum, entre alunos iniciantes de instrumentos musicais, surgirem dificuldades na execução técnica do instrumento dentro do universo de repertório e músicas propostas. Sabendo isto, busco sempre sentar-me ao lado deles, e motivá-los tanto com palavras quanto tocando junto, como uma verdadeira parceria e processo de solidariedade e intimidade. Nestes

momentos, compreendi que ensinar música é, antes de tudo, acreditar junto. Essa crença mútua funda aquilo que Donald Schön (2000, p. 31) chamaria de “prática reflexiva”, isto é, uma prática em que o educador aprende enquanto ensina, pensa enquanto faz: “A reflexão na ação é a marca do profissional que aprende com a própria prática e se transforma com ela”.

Esse tipo de reflexão tem sido desde minha conclusão da graduação, o eixo norteador da minha formação nos últimos anos: pensar a partir da prática, e não contra ela; refletir para melhor agir e, sobretudo, para melhor ser. A escrita deste memorial, portanto, constitui-se como prática de formação contínua. Ao narrar minha trajetória, ressignifico não apenas eventos isolados, mas compreendo a articulação entre tempo vivido e tempo compreendido, como nos alerta Paul Ricœur (1994, p. 87): “É na narrativa que o tempo humano ganha forma e se torna compreensível; ela é o lugar por excelência onde o vivido se transmuta em experiência partilhada”.

Esse exercício de narrar-se não é solitário, tampouco neutro. Ele convoca um outro que escuta, interpreta, acolhe e, com isso, dá sentido ao que é dito. A palavra autobiográfica é sempre um endereçamento, ela interpela alguém. A formação, assim, não se dá fora da linguagem, mas em sua tessitura simbólica e dialógica. Como Fabre (2006, p. 33) afirma: “A formação é, antes de tudo, a possibilidade de contar e recontar a própria vida, de torná-la inteligível pela mediação do discurso e do encontro com o outro”.

Recordo me aqui os anos em que lecionei para turmas um tanto quanto heterogêneas, compostas tanto por estudantes iniciantes quanto por profissionais da área e também por aqueles que são apaixonados pela música ou simplesmente entusiastas e enxergam na aprendizagem de um instrumento musical, um momento de descontração, um *hobby* ou simplesmente um espaço de socialização. Cada aula destas tornava-se um mosaico de escutas, de ritmos e de histórias. Percebi, pouco a pouco, que minha formação como professor de música dependia também de minha capacidade de escutar essas histórias com respeito e abertura. Compreendi, como propõe Delory-Momberger (2012, p. 45), que o professor é, também, o sujeito de uma biografia em formação: “O professor não nasce pronto, mas vai sendo tecido nas relações que estabelece, nas experiências que vive e nas narrativas que constrói sobre si”.

É por isso que, neste memorial, cada lembrança relatada busca mais do que informar: ela deseja formar a mim e, talvez, a quem a lê. A música, nesse processo, é fio condutor e matriz simbólica. Ao lembrar os primeiros estudos, os inúmeros ensaios exaustivos com os diversos grupos dos quais fiz e faço parte, os desafios de reger um coral escolar ou as primeiras audições de meus próprios alunos, reescrevo assim, minha identidade docente.

Schön (2000) destaca que o saber da prática não pode ser capturado apenas por conceitos

externos; ele se constrói no fazer-reflexivo, onde o profissional analisa sua ação enquanto ela acontece. Nesse ponto, ele sustenta que “O conhecimento que orienta a prática é, frequentemente, tácito, intuitivo, mas se revela e se transforma quando o profissional se permite refletir na e sobre a ação” (Schön, 2000, p. 40).

Esses momentos de introspecção reflexiva, sem dúvidas se intensificaram à medida que avancei na pós-graduação tornando-se partes integrantes da minha formação. Percebi que o memorial não é apenas um documento exigido pela academia, mas uma morada provisória onde posso olhar para trás e, com lucidez e humildade, agradecer a cada pessoa, a cada nota, a cada silêncio, a cada ajuda recebida, a cada palavra desafiadora e aluno bem sucedido que por ventura passou por minhas aulas em algum momento de sua jornada.

Narrar-se, como recorda Maria da Conceição Passeggi (2010), é um gesto fundante da pesquisa (auto)biográfica. Não se trata de um simples relato cronológico, mas de um exercício epistemológico em que o sujeito toma posse de sua experiência e transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento: “A escrita de si, ao mesmo tempo em que inscreve o sujeito no mundo, permite-lhe tomar consciência de sua trajetória e conferir-lhe sentidos múltiplos e renovados” (Passeggi, 2010, p. 25).

Essa dimensão formativa da narrativa tem se tornado cada vez mais clara ao longo da minha caminhada como educador musical. Em especial, nos processos de escuta atenta aos alunos e colegas, percebo que há uma rede de histórias entrelaçadas, que me constitui tanto quanto meus próprios atos.

A memória, nesse contexto, não é passiva. Ela age em mim, como uma “imaginação material” que reorganiza o passado à luz do presente e das expectativas do futuro conforme o pensamento de Bachelard (1996, p. 73): “O devaneio do passado é, muitas vezes, um devaneio em que o passado se torna presente com uma intensidade que o passado real não teve. Assim, na lembrança poética, o passado se engrandece.” Ou seja, lembrar não é apenas reviver, mas reinventar o que já foi vivido, sob a luz das necessidades presentes e dos sonhos por vir.

O memorial que escrevo é, portanto, gesto de reinvenção e de acolhimento. Ao me voltar para minha história de vida, recordo os caminhos de formação, formais e informais, que me trouxeram até aqui. Desde os primeiros contatos com a música na infância até a decisão de tornar-me professor, cada passo foi marcado por tensões, dúvidas e revelações.

Houve momentos em que a docência parecia incompatível com a sensibilidade artística. Perguntava-me: como ensinar aquilo que se sente? Como organizar em palavras aquilo que vibra antes mesmo de ser compreendido? A resposta veio, pouco a pouco, com a prática, com os erros, com os diálogos e contribuições dos alunos e com os silêncios que me ensinaram mais

do que os discursos. Foi nesse percurso que compreendi o que Nóvoa (2009) nomeia como a “constituição do professor como sujeito”: “O professor precisa tornar-se sujeito da sua própria formação, o que exige reflexão, autonomia e a capacidade de narrar-se a partir das experiências vividas” (Nóvoa, 2009, p. 15). Nesse sentido, a escrita deste memorial não é apenas um ato de lembrar, mas de afirmar um projeto formativo ancorado na ética da escuta, na estética do vivido e na potência da reflexão.

A construção de minha identidade como educador musical se deu, e ainda se dá, por entre encruzilhadas. Formei-me como músico num ambiente em que a performance e a técnica instrumental muitas vezes ofuscavam a dimensão pedagógica. Entretanto, ao ingressar na docência, fui instado a revisitar minhas próprias experiências formativas. Percebi que ser educador exigia mais do que o simples e puro domínio técnico: implicava sensibilidade, escuta ativa e disposição para aprender com o outro.

Nesse processo, o memorial de formação tornou-se uma espécie de espelho retrovisor, não para me deter no passado, mas para compreendê-lo e integrá-lo como parte do meu presente pedagógico. Como aponta Abrahão (2011, p. 61): “O sujeito que narra a si mesmo não o faz apenas para lembrar, mas para se reinscrever no mundo, com consciência da historicidade que o constitui”, ou seja, a narrativa de si permite ao sujeito reconhecer-se como um ser em processo, atravessado por experiências que produzem sentido.

No Conservatório de Música de Pouso Alegre e posteriormente e concomitantemente a UninCor (Universidade Vale do Rio Verde) em Três Corações, espaços que se tornaram extensões de minha existência, fui sendo formado tanto pela convivência com outros mestres quanto pela convivência com discípulos. A partilha de histórias, sonhos e frustrações mostrou-me que a docência musical é, antes de tudo, uma experiência ética. Como afirma Delory-Momberger (2012, p. 51): “A formação acontece na e pela relação com o outro, na escuta de sua história e na releitura da própria trajetória à luz dessa escuta”, não há, portanto, formação sem relação e toda relação educativa, é também uma troca narrativa.

Nessa jornada de escutas, muitos estudantes me trouxeram suas dificuldades de aprender música, não por falta de talento, mas por não se reconhecerem nos modelos que lhes eram impostos. Ao ouvir suas narrativas, fui levado a repensar minha prática. Isso me levou ao que Donald Schön (2000) denomina de “reflexão na ação”, um processo em que o educador transforma sua prática a partir da própria experiência vivida: “É no meio da ação, diante de uma situação única, que o profissional é chamado a refletir e a improvisar, aprendendo com o próprio fazer” (Schön, 2000, p. 31).

Foi nesse movimento que entendi que a música, assim como a narrativa, também é uma

linguagem da experiência. Cada peça musical interpretada, cada exercício compartilhado, cada performance vivida em aula, constitui-se como fragmento de memória e possibilidade formativa. Percebi também, que o que ensino está intrinsecamente ligado ao que vivi e esse vínculo não pode ser desprezado em nenhuma prática educativa séria.

É por isso que a escrita deste memorial ultrapassa as exigências burocráticas da academia. Ele é, como afirma Fabre (2006), uma “obra inacabada”, um testemunho de formação contínua que se reatualiza a cada novo encontro, a cada nova escuta: “Narrar-se é também se tornar outro. Ao contar sua história, o sujeito não a repete: ele a transforma e, com isso, também se transforma” (Fabre, 2006, p. 38).

Escrever este memorial, tornou-se para mim também uma espécie de “travessia espiritual”. Não afirmo isso apenas em um sentido religioso, mas no sentido profundo da travessia de si, como diria Larrosa (2012). É nesse deslocar-se internamente que se constrói o sentido da formação não como acumulação de saberes, mas como transfiguração do vivido: “A formação é um processo lento, profundo, muitas vezes doloroso, em que o sujeito atravessa a si mesmo e se reconstrói, narrando-se e escutando-se com atenção” (Larrosa, 2012, p. 38).

Na pesquisa (auto)biográfica realizada nesta dissertação, encontro amparo para compreender que a existente articulação entre fé e docência em minha vida, é como uma expressão de identidade que não é estática, mas que se reinventa no processo de escuta do outro. Como defende Moraes (2024), o memorial é lugar de “interseção entre experiência e linguagem”, em que o sujeito pode reinscrever sua história sob a luz da formação e da escuta de si: “Escrever sobre si é mais do que recordar: é (re)significar a existência à luz daquilo que se viveu e daquilo que se espera viver, como projeto ético e pedagógico” (Moraes, 2024, p. 27).

Essa consciência transforma o gesto de ensinar. Já não me vejo apenas como um simples transmissor de conteúdos pré formatados e encerrados em métodos prontos, mas também e além disto, como alguém que participa da tessitura das histórias dos alunos. Em cada partilha, vejo fragmentos de vidas que se cruzam com a minha, e é nesse entrelaçar de narrativas que reside o verdadeiro sentido da educação penso eu.

Nesse ponto, volto também ao pensamento de Paul Ricœur (1994), cuja concepção de identidade narrativa coaduna com este trabalho. Para ele, o sujeito é aquele que se conta, que organiza o tempo vivido em um tempo narrado, atribuindo sentido àquilo que, de outro modo, seria apenas sucessão de fatos: “A identidade do sujeito não é uma substância imutável, mas

um processo que se constitui na narrativa, pela mediação entre ipseidade e alteridade³” (Ricoeur, 1994, p. 140).

Compreender-me como sujeito narrador e não apenas como personagem de minha história torna-se um passo decisivo para assumir a pesquisa (auto)biográfica não apenas como método, mas como postura existencial e formativa. É nessa postura que desejo humildemente continuar minha jornada, como professor, pesquisador e músico.

A escrita do memorial, portanto, se configura como gesto de liberdade e de entrega. Liberdade para contar o que fui e o que sou. Entrega à missão de formar pelo exemplo dado, pelo amor ao que se faz e se ensina e principalmente pela escuta e reflexão. Ao me debruçar sobre minha trajetória até então, percebo que a formação docente se desenha como um processo de amadurecimento interior, no qual a escuta se torna um ato fundante. Escutar o outro, mas também escutar-se. Essa escuta, como nos lembra Abrahão (2011, p. 61), é constitutiva da escrita de si e do processo formativo: “Narrar-se é um direito pedagógico e político. É uma maneira de se inscrever no mundo e de resistir às formas de silenciamento e invisibilização das histórias de vida, sobretudo aquelas que não se encaixam nos modelos institucionalizados de formação”.

Na prática pedagógica, essa escuta se realiza em muitas frentes: quando acolho um aluno em algum tipo de crise pessoal ou profissional, quando compreendo que determinada dificuldade técnica esconde, muitas vezes, inseguranças pessoais, quando percebo que por trás da escolha de um repertório há várias memórias familiares e muito mais afetivas do que podemos imaginar. A escuta, como prática formativa, requer, portanto, tempo, disponibilidade e humildade de quem é o receptor da mensagem transmitida.

Tal percepção me aproximou ainda mais das epistemologias da experiência e da biografia. Compreendi que ensinar não é apenas aplicar métodos prontos ou transmitir conteúdos sem emoção, mas sim entrar em contato com as histórias de vida de quem interagimos. Segundo Delory-Momberger (2012, p.44), a formação biográfica do professor exige a apropriação de sua própria experiência como fonte de saber: “O professor não apenas ensina o que sabe, mas também ensina o que viveu, ainda que inconscientemente. Sua história torna-se, assim, uma matriz silenciosa de sua prática pedagógica”.

A afirmação anterior me tocou profundamente, pois percebi o quanto minha trajetória,

³ Conforme o próprio Ricoeur (1994) explica, a ipseidade refere-se à identidade pessoal do sujeito enquanto permanência na mudança, ou seja, à capacidade de manter-se fiel a si mesmo ao longo do tempo, mesmo atravessado por experiências diversas. Já a alteridade implica o reconhecimento da diferença, da presença do outro como constitutiva da própria identidade. Assim, o sujeito não é uma substância fechada, mas um ser em relação, que se narra, se escuta e se transforma.

marcada por muitas alegrias, algumas perdas e diversas experiências de fé traduzidas em variados aprendizados musicais trouxeram relações significativas que não só moldaram meu modo de ser professor, mas de “ser humano”. Quando me coloco diante de um aluno, trago comigo não apenas uma metodologia, mas um conjunto de sentidos que se entrelaçam ao ensinar.

É por isso que acredito na força epistemológica do memorial. Ele não é uma simples recordação afetiva, mas uma produção de saber situada, como aponta Michel Fabre (2006, p. 25), ao dizer que: “Ao narrar a própria formação, o sujeito não se limita a lembrar, mas constrói conhecimento sobre si, sobre o mundo e sobre o modo como se inscreve na história coletiva”.

Essa inscrição não se dá de forma neutra. Ela é situada, encarnada em corpos, tempos, culturas e crenças. Deste modo, humildemente sei que minha história também é atravessada por valores que transcendem a técnica ou a ciência. Ensinar, para mim, é também uma forma de missão, não proselitista, mas testemunhal.

Assim, sigo tecendo este memorial como se fosse uma partitura inacabada, em que cada palavra é uma nota que ressoa minhas vivências e convicções. Como bem expressa François Dosse (2008, p. 92): “a narrativa é a única forma de reunir o disperso, de dar inteligibilidade à vida”. E é esse o gesto que a presente escrita busca realizar: reunir, compreender, partilhar.

Na sala de aula, não levo apenas o conteúdo de uma disciplina ou as estratégias pedagógicas aprendidas ao longo da graduação e da prática. Levo comigo minha história, minha fé, meu modo de ver o mundo. Acredito que é justamente nesse entrecruzamento entre vida e ofício que reside a autenticidade da docência. Inspirado na pedagogia freiriana, a prática docente, quando enraizada na biografia do professor, adquire uma dimensão ética e política, pois articula o ser e o fazer docente em uma unidade formativa.

Observo que essa percepção me acompanha há anos, sobretudo nos momentos mais delicados da docência. Quando preciso acolher um aluno desmotivado ou quando, diante de desafios institucionais, percebo que ensinar é resistir. E resistir com beleza, sensibilidade e fé. Tal postura exige, como aponta Passeggi (2011, p. 52), que o educador se reconheça como sujeito biográfico: “O sujeito biográfico é aquele que assume sua historicidade, que se compreende como obra inacabada, em constante reconstrução, capaz de narrar e ressignificar sua trajetória”.

Assumir essa condição transformou profundamente minha maneira de ensinar e de pesquisar. Ao escolher o caminho da pesquisa (auto)biográfica, compreendi que a produção de conhecimento não é dissociada da vida, mas nasce da vida que se interroga, que se escuta, que se escreve. Essa compreensão me permitiu enxergar com mais nitidez a importância de escrever

este memorial como parte orgânica da dissertação, não como um adendo, mas como fundamento epistemológico.

A narrativa de si pode ser compreendida como uma forma legítima de resistência aos processos de silenciamento simbólico e epistêmico que, por vezes, permeiam os espaços formativos e acadêmicos. Trata-se de um gesto insurgente que desafia a invisibilidade histórica das trajetórias pessoais e coletivas, especialmente daquelas marcadas pela opressão, pela exclusão e pelo não-dito.

Conforme argumentam Costa, Prado e Evangelista (2021), inspirados na obra freiriana, o ato de narrar constitui-se como uma práxis transformadora, capaz de produzir conhecimento sobre si e sobre o mundo, ao mesmo tempo em que possibilita a denúncia e o anúncio de novos modos de existir. Os autores afirmam que o “Freire-narrador” se coloca inteiro em seus escritos, entrelaçando múltiplas dimensões da experiência, e nos convoca à narração como exercício ético-político de inscrição no mundo. Assim, narrar-se é, também, resistir às formas de apagamento e declarar, pela linguagem, a própria presença histórica e cultural no cenário da formação.

Dessa forma, sigo afirmando minha voz neste espaço acadêmico, sem medo de partilhar minhas memórias, pois sei que elas carregam sentidos formativos que ultrapassam a dimensão individual. Ao escrever sobre minha trajetória, não busco apenas recordar, mas compreender. Como ensina Ricoeur (1994), “narrar é dar forma ao tempo vivido, transformando-o em tempo compreendido” (p. 101).

É nesse gesto narrativo que reencontro meu propósito como educador musical. Ensinar música não é apenas transmitir técnicas que permitam a execução de um instrumento musical, mas oferecer ao outro a possibilidade de expressar-se, de reconstruir sua própria história por meio da arte. A educação musical, assim, revela-se como território privilegiado da formação humana, um lugar onde corpo, memória, som e emoção se entrelaçam.

Refletindo sobre as experiências que me constituem como educador, compreendo que minha trajetória não é linear nem previsível. Ela é marcada por idas e vindas, por rupturas e reconciliações, por desafios que exigiram fé, escuta, estudo e perseverança. No entanto, ao narrar este percurso, percebo que há uma coerência interna, uma linha de sentido que se desenha na própria narrativa, como sustenta Ricoeur (1994, p. 86), ao afirmar que: “A narrativa articula os eventos de modo a lhes conferir unidade de sentido, mesmo quando esses eventos, na vivência imediata, pareceram desconexos ou caóticos”.

Essa articulação não é apenas racional; ela é também afetiva, espiritual, existencial. Ao rememorar os momentos em que quase desisti, mas fui sustentado pela oração, pela partilha

com minha esposa, pelo sorriso dos meus filhos, reconheço que minha docência não pode ser separada da minha vida em família. Eles são a extensão do meu ministério docente. É por eles e com eles que também ensino.

Neste ponto, o memorial assume sua plenitude formativa e epistêmica. Como argumenta Câmara (2012, p. 143), ao investigar a tradição do memorial acadêmico no Brasil: “O memorial não é apenas uma exigência formal; ele expressa uma concepção de formação docente que valoriza a experiência como campo legítimo de produção de conhecimento”.

Essa valorização da experiência, contudo, não é ingênua ou espontaneísta. Ela exige um trabalho rigoroso de escuta, de escrita e de interpretação. Como destaca Gadamer (1999), a compreensão é sempre um processo hermenêutico que envolve a fusão de horizontes entre quem escreve e quem lê, entre o passado e o presente, entre a vida vivida e a vida narrada: “Compreender é sempre interpretar. E interpretar é fazer com que o texto fale ao presente sem trair sua historicidade” (Gadamer, 1999, p. 371).

Nesse movimento, reencontro-me como professor pesquisador, alguém que transforma sua experiência em objeto de reflexão crítica, sem perder a ternura e a abertura ao outro. Como lembra Souza (2006, p.59):

Narrar-se é um gesto de coragem. Não apenas por revelar aquilo que está guardado, mas porque implica, muitas vezes, reviver dores, reposicionar lembranças, reconfigurar sentidos. A escrita de si não é neutra nem isenta: é uma travessia por entre as marcas do vivido.

Por isso, concluo a escrita do presente memorial com a serenidade de quem trilha um caminho coerente com sua fé, sua missão educativa e seu compromisso com o conhecimento. Sigo aprendendo com cada aluno, com cada nota tocada, com cada silêncio escutado. E, ao escrever minha história, testemunho que a docência, quando alicerçada na escuta e no amor, é sempre um ato de esperança.

Minha eterna gratidão pelos mestres que me inspiraram, pelos alunos que me transformaram e reconhecendo que este memorial não encerra uma trajetória, mas a reinscreve no tempo da reflexão. Como afirma Abrahão (2011), narrar-se é um direito pedagógico e político. Por isso, a presente escrita se faz também um gesto de resistência e a afirmação da experiência como lugar legítimo de saber e compromisso por uma educação musical mais humana, sensível e justa.

*“Diga uma palavra alegre. Manda um recado. Que seja agora
Faz o mundo ficar novo. E dançar no colo do tal de amor”*

Milton Nascimento

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente fundamentação teórica tem como propósito oferecer o alicerce conceitual que sustenta os caminhos percorridos por esta pesquisa, cuja centralidade está na escuta das experiências formativas de professores de música e nos sentidos que emergem de suas narrativas. Ancorada na abordagem (auto)biográfica e na análise narrativa compreensiva, esta investigação parte do pressuposto de que a formação docente não pode ser reduzida à apropriação de saberes técnico-instrumentais ou à execução de metodologias prescritivas. Ao contrário, reconhece-se que a constituição do ser professor é um processo singular, situado e contínuo, tecido na trama da experiência vivida, da memória e da reflexão sobre a prática.

Nesta perspectiva, o capítulo estrutura-se em cinco eixos articulados. O primeiro deles, apresentado no item **3.1 – Percursos da pesquisa (auto)biográfica na formação docente**, busca contextualizar o campo da pesquisa (auto)biográfica como abordagem epistemológica e metodológica que legitima a experiência como fonte de conhecimento, reconhecendo o sujeito da formação como produtor de saberes a partir da narração de sua própria trajetória.

O item **3.2 – Narrativa, experiência e memória como categorias de formação** aprofunda esse olhar ao evidenciar que tais dimensões não apenas acompanham o percurso formativo dos professores, mas constituem a própria tessitura do processo educativo. A narrativa é compreendida como dispositivo formador; a experiência, como travessia subjetiva e situada; e a memória, como campo de resignificação e produção de sentido.

Em seguida, o item **3.3 – A prática reflexiva como eixo da constituição do professor** apresenta os fundamentos da reflexão sobre a prática como elemento central na construção da identidade docente. Amparado em autores como Donald Schön (1983), Philippe Perrenoud (2000; 2001), John Dewey (1959; 2004; 2010) e Paulo Freire (1996), esse tópico problematiza a separação entre teoria e prática, propondo a escuta de si e da experiência como dimensões indissociáveis do saber profissional.

Já o item **3.4 – Especificidades da formação do professor de música** delimita os contornos singulares que envolvem o campo da educação musical, suas metodologias, seus desafios identitários e seus dispositivos formativos, articulando o saber artístico, pedagógico e experiencial. Autores como Zoltán Kodály (1974), Carl Orff (1991), Shinichi Suzuki (1983),

Émile Jaques-Dalcroze (2005), Edgar Willems (1990), Keith Swanwick (1999), Murray Schafer (1992), Heitor Villa-Lobos (em análise a partir de Neves, 1981; Viscardi, 2007; Costa, 2015) e Maria Clara Machado (conforme influência teatral e pedagógica) são convocados para compreender as múltiplas camadas que atravessam a docência musical.

Por fim, o item **3.5 – Convergências entre saberes experienciais, musicais e educativos** sintetiza as articulações possíveis entre diferentes formas de saber que emergem da prática docente, especialmente no ensino de instrumento musical. À luz de autores como Maurice Tardif (2002; 2013; 2014), Claude Lessard (2008), Célia Finck Brandt (2006; 2011; 2014), Maria da Graça Mizukami (2004; 2013), Viviane Beineke (2012), Catarina Nascimento (2015) e Luis Ricardo Queiroz (2012; 2014), analisa-se como os saberes produzidos no cotidiano escolar em pesquisas prévias, muitas vezes fora dos espaços acadêmicos formais, adquirem densidade epistemológica e configuram um modo próprio de ser e formar-se como educador musical.

Este capítulo, portanto, visa oferecer não apenas o suporte teórico da pesquisa, mas também afirmar uma posição ética e epistemológica que reconhece a narrativa, a escuta, a memória, a experiência e a prática reflexiva como fundamentos legítimos da formação docente, especialmente no campo da educação musical. Com isso, busca-se compreender como os professores de música se constituem a partir dos sentidos que atribuem às suas trajetórias, que agora ganham lugar de fala e de saber.

3.1 Percursos da pesquisa (auto)biográfica na formação docente

A emergência da pesquisa (auto)biográfica no campo da educação representa um deslocamento epistemológico significativo, no qual a experiência vivida pelos sujeitos deixa de ser apenas contexto para tornar-se fonte legítima de saber. Trata-se de uma virada compreensiva que reposiciona o sujeito da formação como protagonista de sua própria trajetória, reconhecendo na narrativa um lugar de construção e reconstrução do saber docente. Essa abordagem, longe de ser meramente descritiva ou memorialística, inscreve-se em um campo epistemológico e metodológico próprio, conforme defendido por Delory-Momberger (2012, p. 32), ao afirmar que: “A pesquisa biográfica é uma prática investigativa que toma a narrativa de vida como via de acesso à constituição dos sujeitos e às formas de conhecimento que emergem da experiência vivida, colocada em palavras e ressignificada”.

Esse tipo de pesquisa busca compreender os modos pelos quais os professores se constituem, se transformam e dão sentido à sua prática a partir da escuta e da narração de suas

próprias histórias. Como nos diz Passeggi (2011), há uma transição do “sujeito epistêmico”, centrado na objetividade do conhecimento, para o “sujeito biográfico”, que compreende a si mesmo e aos outros a partir da narração e da interpretação de sua própria trajetória. Tal concepção pressupõe que: “O sujeito biográfico se constrói a partir de experiências significativas que, quando narradas, se transformam em material formador e, ao mesmo tempo, em objeto de conhecimento” (Passeggi, 2011, p. 97).

Nesse contexto, a escrita de si deixa de ser um exercício isolado e torna-se um gesto epistemológico. A biografia não é, portanto, uma simples reconstituição cronológica do passado, mas um processo de construção de sentido. É nesse gesto que a narrativa se configura como um dispositivo de formação, como observa Abrahão (2004, p. 123), ao dizer que: “A escrita de si promove uma dupla formação: forma o sujeito que escreve e forma o campo da pesquisa, ao instaurar uma nova relação entre conhecimento, experiência e linguagem”.

Já Fabre (2002), por sua vez, ressalta o valor formativo da narrativa quando, esta, se ancora na experiência vivida, afirmando que é preciso “fazer da vida uma obra”, ou seja, transformar o vivido em saber, o que implica uma ética do cuidado de si e uma pedagogia da atenção à própria história. Ele observa que: “Narrar a si mesmo é reconfigurar o vivido e, ao mesmo tempo, atribuir a ele uma função formadora, pois o sujeito que narra é também o sujeito que se forma” (Fabre, 2002, p. 89).

A tradição da pesquisa (auto)biográfica inscreve-se, portanto, na convergência entre formação, subjetividade e saber docente, valorizando os caminhos singulares pelos quais os professores constroem suas identidades e conhecimentos. Essa tradição é retomada por Câmara (2012), ao analisar o papel dos memoriais de formação na docência universitária, reconhecendo-os como lugar de “interseção entre experiência, linguagem e projeto formativo”. Para a autora, escrever-se é um ato de reinscrição ética e pedagógica da própria história.

Por fim, vale mencionar que a perspectiva biográfica não se limita ao relato pessoal, mas supõe uma escuta interpretativa que revela as estruturas simbólicas da formação. Como observa Ricœur (1994), a identidade do sujeito é narrativa: ela se constitui na articulação entre o vivido e o narrado, entre a ipseidade e a alteridade. É nesse espaço interpretativo que a pesquisa (auto)biográfica se ancora, como prática de si, como gesto pedagógico e como gesto científico.

A trajetória da pesquisa (auto)biográfica na educação encontra raízes epistemológicas no movimento de valorização da experiência como lugar legítimo de saber. Esse movimento é marcado pela recusa da objetividade tradicional e pela valorização do vivido como solo fecundo para a formação e para a investigação educacional. Neste campo, a história de vida do educador

deixa de ser um elemento periférico para tornar-se um centro de escuta, interpretação e transformação.

Essa concepção é reafirmada por Josso (2010), ao destacar que narrar a própria trajetória implica assumir-se como sujeito da própria formação. Para ela, “é no movimento de construção de uma narrativa de si que o sujeito pode se apropriar de seu percurso, interpretá-lo, dar-lhe uma direção e vislumbrar sentidos formadores naquilo que viveu” (Josso, 2010, p. 27). Nesse processo, não se trata apenas de recordar fatos, mas de atribuir significado ao vivido, reconhecendo os momentos de ruptura, continuidade e transformação que conformam a identidade profissional.

Dentro desse horizonte formativo, a pesquisa (auto)biográfica assume também uma dimensão ética e política. Como indica Larrosa (2002), a experiência não é algo que simplesmente acontece, mas algo que nos toca, nos transforma e exige ser narrado para que se torne inteligível. Para ele, “experiência” é mais do que vivência; é travessia que se atualiza na linguagem: “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. É o que nos transforma, ainda que não saibamos exatamente como. (...) Narrar a experiência é atribuir a ela um sentido, uma espessura, uma forma de presença no tempo” (Larrosa, 2002, p. 21, 26).

Nessa chave interpretativa, a autobiografia ultrapassa a esfera da intimidade e se inscreve como prática formadora e investigativa. A escuta de si e dos outros se constitui em uma forma de acesso ao mundo vivido e aos saberes que nele se originam. Como defendem Doutor e Alves (2022), trata-se de um processo em que o sujeito torna-se autor de si: “Narrar-se é tornar-se autor de si, na medida em que se elaboram sentidos para o vivido, resgatando a densidade do percurso formativo” (Doutor; Alves, 2022, p. 124).

Este gesto de autoria é, ao mesmo tempo, formativo e investigativo, pois permite ao educador compreender as condições sob as quais se formou, os sentidos que atribuiu às experiências e os saberes que delas extraiu. Antônio Nóvoa (1992), pioneiro no campo da pesquisa com professores, já indicava que toda formação docente deve levar em conta a biografia do professor, pois é nela que estão inscritos os saberes que sustentam sua prática: “As histórias de vida constituem um meio privilegiado para compreender os processos de formação e os saberes profissionais dos professores, pois nelas estão presentes os elementos que orientam suas escolhas, resistências e invenções pedagógicas” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Ao privilegiar a escuta da experiência, a pesquisa (auto)biográfica amplia as fronteiras do conhecimento educacional e instaura um novo pacto epistemológico entre sujeito e saber. Nesse pacto, o pesquisador não é um observador externo, mas alguém que também se implica,

se narra e se transforma. Como sintetiza Delory-Momberger (2012, p.36), “a pesquisa biográfica é também uma experiência de si, na qual o sujeito se forma ao formar o saber”.

Assim, os percursos da pesquisa (auto)biográfica na formação docente reafirmam o lugar central da narrativa como via de constituição do sujeito e como eixo de compreensão dos saberes que emergem da vida vivida, ressignificada e partilhada.

Essa dimensão formativa da narrativa está intimamente ligada à temporalidade, como argumenta Ricœur (1994), ao afirmar que “é na mediação entre a vivência e a linguagem, entre o vivido e o narrado, que o tempo se torna compreensível” (Ricœur, 1994, p. 101). Ao transformar o tempo vivido em tempo narrado, o sujeito reconstrói sua identidade, organizando a descontinuidade do vivido em uma continuidade narrativa.

No campo da formação docente, essa abordagem desloca o foco da racionalidade técnica para uma compreensão mais ampla e situada da prática educativa. Como destaca Nóvoa (1992), “os professores constroem sua profissionalidade não apenas com base no conhecimento acadêmico, mas também a partir da experiência vivida, das interações cotidianas e das narrativas que elaboram sobre si e sobre sua prática” (Nóvoa, 1992, p. 25). Desse modo, a pesquisa (auto)biográfica favorece um modelo de formação que reconhece o professor como sujeito de saber e de palavra, em permanente reconstrução.

Larrosa (2014) também contribui para essa reflexão ao enfatizar que a experiência só se torna formativa quando é narrada. Para o autor, “a experiência não é simplesmente o que acontece conosco, mas aquilo que nos acontece e nos transforma. E essa transformação se dá no ato de narrar” (Larrosa, 2014, p. 40).

Nesse sentido, narrar-se é um modo de formar-se, e a escrita de si torna-se um gesto de apropriação do vivido e de produção de sentido. Essa compreensão se articula com a noção de formação experiencial, na qual a biografia do sujeito é entendida como campo de saber e de reflexão.

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica assume uma função epistemológica: não se trata apenas de relatar trajetórias, mas de produzir conhecimento sobre a formação por meio da escuta, da rememoração e da interpretação da experiência. Como pontuam Moraes, Brito e Soares (2024, p. 15), “o gesto autobiográfico é um exercício de pensamento sobre si e sobre o mundo, constituindo-se em espaço-tempo privilegiado de construção de saberes”.

A palavra narrada adquire densidade, historicidade e força de verdade, mesmo que não se pretenda factual, pois, como lembrava Fabre (2004, p. 87), “a verdade da narrativa está menos na exatidão dos acontecimentos e mais na coerência interna do que se conta e do que se vive”.

Assim, os percursos da pesquisa (auto)biográfica na formação docente não apenas desvelam os modos como os professores se constituem, mas também oferecem ao pesquisador a possibilidade de reinscrever-se em seu próprio processo formativo. Como sintetiza Delory-Momberger (2008, p. 93), “o sujeito biográfico emerge no entrelaçamento entre o vivido e o narrado, como alguém que se conta para se compreender e se compreender para se transformar”.

Essa perspectiva será aprofundada nos próximos tópicos que estruturam a análise desenvolvida nesta dissertação.

3.2 Narrativa, experiência e memória como categorias de formação

No âmbito das pesquisas (auto)biográficas em educação, as categorias de narrativa, experiência e memória constituem não apenas recursos epistemológicos, mas verdadeiros fundamentos para a compreensão da formação docente. Essas dimensões não se apresentam de forma isolada ou instrumental, mas se entrelaçam na tessitura do sujeito de formação, permitindo a elaboração simbólica do vivido e a atribuição de sentido à trajetória. A narrativa, nesse contexto, torna-se o meio pelo qual a experiência se torna inteligível, e a memória, o elemento dinamizador que convoca o sujeito a reinscrever-se no tempo.

Segundo Passeggi (2011, p. 21), “a escrita narrativa sobre a própria trajetória é uma forma de se constituir sujeito de formação, pois implica um movimento reflexivo que envolve rememoração, seleção e atribuição de sentido ao vivido”. Ao narrar-se, o professor não apenas recorda, mas reconstrói o percurso, reorganizando eventos e afetos em uma trama que o constitui como sujeito histórico e pedagógico. Trata-se de um movimento de retorno ao passado com os olhos do presente, que permite ao narrador apropriar-se de sua experiência de modo formativo.

Essa concepção está em consonância com as proposições de Paul Ricœur (1994), para quem a identidade pessoal é construída por meio da mediação narrativa. Para o autor, “é na narrativa que o tempo vivido se transforma em tempo compreendido” (Ricœur, 1994, p. 140), permitindo ao sujeito não apenas organizar sua história, mas constituir-se enquanto tal. Nesse processo, memória e narrativa não são apenas instrumentos de evocação, mas modos de habitar o tempo e construir significações a partir da experiência vivida.

A experiência, por sua vez, deve ser compreendida em um sentido que ultrapassa a mera vivência factual ou o acúmulo de eventos. Larrosa (2002) propõe uma distinção fundamental ao afirmar que experiência é “aquilo que nos passa, que nos toca, que nos afeta”, sendo atravessada por um processo de subjetivação e apropriação (Larrosa, 2002, p. 21). Para o autor,

narrar uma experiência é inscrevê-la no tempo e na linguagem, produzindo uma forma de conhecimento singular, situada e encarnada. Assim, a experiência não é o que acontece, mas o que acontece a alguém, em um dado contexto, e que ganha sentido por meio da palavra que a recupera.

Ao analisar as relações entre memória e formação, Delory-Momberger (2012) aprofunda esse entrelaçamento ao afirmar que “a memória é o lugar onde se forja o sujeito de formação”, pois é por meio dela que se acessa a história vivida e se reorganiza a experiência em uma perspectiva formadora (Delory-Momberger, 2012, p. 43). A memória, portanto, não é apenas um repositório de recordações, mas um campo de lutas simbólicas, onde se define o que será lembrado, esquecido ou ressignificado. É nesse terreno que se inscreve a formação, como processo contínuo de atualização de sentidos e reinvenção de si.

A inscrição da memória no campo da formação docente exige, portanto, uma abordagem que reconheça sua dimensão dinâmica, seletiva e narrativa. Como assinala Abrahão (2011), a memória, quando ativada na escrita de si, permite ao sujeito pedagógico “(re)significar as imagens-lembranças/recordações-referências, atribuindo-lhes novos sentidos a partir de sua experiência atual de formação” (Abrahão, 2011, p. 60). Nesse gesto, o sujeito não apenas relata o passado, mas reinscreve-se nele como autor e intérprete, configurando-se como ser de linguagem e projeto.

É nesse contexto que a escrita de narrativas se apresenta como prática de formação e de resistência. Câmara (2012), em sua tese sobre os memoriais autobiográficos no ensino superior, destaca que o movimento de rememorar e escrever sobre si permite ao professor em formação “assumir-se como sujeito de saberes, revisitando sua história, selecionando acontecimentos significativos e construindo compreensões acerca de sua docência” (Câmara, 2012, p. 179).

Tal processo instaura uma temporalidade própria, em que o tempo cronológico cede lugar ao tempo narrativo, possibilitando ao sujeito transitar entre lembranças, afetos e sentidos, em um contínuo movimento hermenêutico.

Michel Fabre (2006) reforça essa articulação ao afirmar que a narrativa autobiográfica permite a emergência de um saber reflexivo, que não se confunde com o conhecimento técnico ou acadêmico, mas que é fundamental para a formação ética e existencial do educador. Segundo o autor, “a narrativa de formação revela não apenas o que foi vivido, mas como o sujeito se apropriou desse vivido, tornando-o experiência formadora” (Fabre, 2006, p. 95). Esse saber é situado, encarnado, produzido na dobra entre o vivido e o narrado, entre o real e o simbólico.

Por essa via, a experiência docente não é mais concebida como dado empírico, mas como construção narrativa que permite a elaboração de sentidos e a produção de saberes

profissionais. Como enfatiza Souza (2014), “as narrativas formativas são formas de conhecimento que revelam os modos como os professores pensam, sentem e vivem sua profissão” (Souza, 2014, p. 38). Elas desvelam os itinerários singulares da docência, os cruzamentos entre o pessoal e o profissional, e os sentidos que os sujeitos atribuem à sua prática educativa ao longo do tempo.

A centralidade da narrativa na pesquisa e na formação docente reflete, portanto, uma mudança paradigmática no campo da educação: do conhecimento sobre o outro para o conhecimento com o outro, do sujeito como objeto de análise ao sujeito como autor de sua própria história. Nesse novo horizonte epistemológico, a escuta da experiência narrada transforma-se em um ato ético e político, que reconhece a dignidade do vivido e a potência formadora da memória.

A articulação entre narrativa, memória e experiência estabelece, assim, um campo fecundo de reflexão e produção de saberes no processo formativo docente. Como sustenta Paul Ricœur (1994), a narrativa é o lugar por excelência onde o tempo vivido se reorganiza, onde o sujeito se constitui como identidade narrativa e onde a memória não apenas registra, mas dá forma e sentido ao passado. Segundo o autor: “A identidade do sujeito não é uma substância imutável, mas um processo que se constitui na narrativa, pela mediação entre ipseidade e alteridade” (Ricœur, 1994, p. 140).

Essa mediação narrativa é essencial para que o sujeito docente possa compreender suas práticas, seus dilemas e seus modos de ser professor. Por isso, a experiência ganha centralidade não como um dado bruto, mas como uma realidade vivida e interpretada. Larrosa (2002) define a experiência como aquilo que nos toca, nos atravessa, nos transforma. Para ele a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21) e o gesto de “narrar a experiência é atribuir a ela um sentido, uma espessura, uma forma de presença no tempo” (Larrosa, 2002, p. 26).

Esse gesto narrativo que inscreve a experiência no tempo compreendido é também uma forma de resistência aos processos de silenciamento e desumanização que muitas vezes marcam as trajetórias docentes. Como bem nos lembra Abrahão (2011), narrar-se é um direito pedagógico e político. A autora afirma que “A escrita de si, ao se transformar em narrativa pedagógica, torna-se instrumento de formação, de reflexão crítica e de afirmação da identidade profissional” (Abrahão, 2011, p. 61).

Com isso, a memória torna-se espaço de escuta e elaboração da experiência, e a narrativa, instrumento de compreensão e reconfiguração da existência. Como destaca Moraes (2024), o memorial é lugar de “interseção entre experiência e linguagem”, em que o sujeito

reinscreve sua história sob a luz da formação e da escuta de si. Para o autor: “Escrever sobre si é mais do que recordar: é (re)significar a existência à luz daquilo que se viveu e daquilo que se espera viver, como projeto ético e pedagógico” (Morais, 2024, p. 37).

Nesse cenário, as narrativas docentes, ao emergirem da memória e da experiência, tornam-se não apenas fontes de dados para a pesquisa, mas fundamentos epistemológicos da própria construção de saberes pedagógicos. Como defendem Delory-Momberger (2012) e Passeggi (2011), é preciso reconhecer o sujeito da formação como sujeito epistêmico e autobiográfico, capaz de produzir conhecimentos a partir da rememoração e da interpretação de seu próprio percurso.

Portanto, nesta pesquisa, a escuta das narrativas dos professores de música assume essa dupla função: de um lado, resgatar os sentidos atribuídos às experiências formativas; de outro, reconhecer essas mesmas experiências como constitutivas da identidade docente e da profissionalidade em música. Como afirma Josso (2002), “a experiência formadora é aquela que, ao ser narrada, transforma-se em elemento ativo de compreensão de si e do mundo” (Josso, 2002, p. 197).

Em síntese, a tríade: narrativa, experiência e memória, configura-se como o núcleo epistemológico e metodológico desta investigação. Ao privilegiar a escuta e a escrita das trajetórias docentes, busca-se valorizar o caráter formativo da experiência narrada e, sobretudo, compreender como os professores de música se constituem a partir de seus próprios relatos de vida, conferindo sentido à docência enquanto prática situada, reflexiva e aberta à alteridade.

3.3 A prática reflexiva como eixo da constituição do professor

A prática docente, longe de ser um conjunto de técnicas prontas e repetíveis, constitui-se como uma atividade complexa, situada e carregada de sentidos. No contexto das pesquisas formativas, particularmente na abordagem (auto)biográfica, ganha relevo a compreensão do professor como sujeito em constante construção, que aprende com a experiência e a transforma em saber. Nessa perspectiva, a prática reflexiva não é apenas uma habilidade a ser desenvolvida, mas um eixo estruturante da constituição docente.

A prática reflexiva, ao se constituir como eixo da formação docente, revela-se como uma postura crítica diante do agir pedagógico, transcendendo a dimensão técnica e instrumental da profissão. Para além do simples cumprimento de tarefas educativas, ela exige um olhar atento às situações concretas de ensino, bem como a permanente disposição para aprender com a própria experiência.

Essa concepção se aproxima da noção de *profissional reflexivo* elaborada por Donald Schön. Em sua obra *O praticante reflexivo: como os profissionais pensam em ação* (1983), Schön propõe que o conhecimento profissional se constitui na reflexão sobre a ação, especialmente em contextos imprevisíveis, onde a aplicação de regras técnicas não basta. Ele distingue dois momentos fundamentais: a *reflexão-na-ação*, que ocorre durante o fazer, e a *reflexão-sobre-a-ação*, realizada posteriormente. Em suas palavras: “Os profissionais reflexivos não aplicam simplesmente técnicas previamente aprendidas, mas pensam no que estão fazendo enquanto o fazem. Eles improvisam, experimentam, interpretam e aprendem em meio à ação” (Schön, 1983, p. 54).

Schön (1983) como um dos principais expoentes desta concepção, e, ao introduzir a noção de “profissional reflexivo”, propõe um novo paradigma de racionalidade na formação e atuação dos professores. Schön contrapõe a racionalidade técnica tradicional (centrada na aplicação de conhecimentos científicos em contextos padronizados) à reflexão na ação e sobre a ação, processos por meio dos quais o professor aprende e se transforma ao enfrentar situações únicas e incertas da prática cotidiana: “Em grande parte da epistemologia da prática, há uma preferência incorporada pela racionalidade técnica. Ela vê a resolução de problemas como a aplicação da teoria e da técnica científica aos problemas instrumentais da prática.” (Schön, 1983, p. 21). Essa perspectiva rompe com a dicotomia entre teoria e prática e inscreve o saber docente em um movimento contínuo de experimentação, interpretação e reelaboração. Refletir sobre a prática torna-se, assim, um exercício de autoconhecimento e de transformação profissional.

Nesse mesmo sentido, Philippe Perrenoud (2000) argumenta que a prática reflexiva é uma competência fundamental para o professor do século XXI. Ao tratar da construção da autonomia profissional, ele ressalta que refletir é condição para agir com discernimento, especialmente em contextos de incerteza e mudança. Para Perrenoud (2000, p.16):

A prática reflexiva é condição de uma ação pedagógica adaptativa, crítica e contextualizada. Ela permite ao professor ajustar-se às necessidades dos alunos, aos objetivos de aprendizagem e às situações emergentes, de modo a não ser um mero executor de programas, mas um sujeito pensante.

Perrenoud (2001) também afirma que, desenvolver a prática reflexiva é condição para a construção da profissionalidade docente. Para o autor, ensinar exige mais do que domínio de conteúdos e metodologias: requer a capacidade de analisar, interpretar e intervir criticamente sobre a própria prática e sobre os contextos em que ela se inscreve. Em sua obra "Dez novas

competências para ensinar", ele defende que um dos pilares da docência é justamente "organizar e dirigir situações de aprendizagem", o que implica escolhas, julgamentos e decisões que não podem ser reduzidas a receitas. Ao tratar da competência de "gerir a progressão das aprendizagens", Perrenoud assinala: "Trata-se de uma prática profissional complexa que se aprende, sobretudo, mediante a análise reflexiva das situações vividas" (Perrenoud, 2001, p. 21).

Essa análise exige que o professor seja capaz de tomar distância de sua ação, de confrontá-la com teorias, com outras práticas e com os sentidos atribuídos por seus alunos. A prática reflexiva, nesse contexto, não é apenas uma técnica, mas uma atitude investigativa permanente, uma forma de presença consciente e crítica na docência.

O pensamento de John Dewey (2004), por sua vez, já antecipava essa valorização da experiência e da reflexão como elementos centrais da formação humana. Em sua epistemologia pragmatista, Dewey compreende o conhecimento como resultado de uma interação dinâmica entre sujeito e mundo, mediada pela ação e pela reflexão. A experiência, em Dewey, não é algo passivo, mas processo ativo de experimentação, problematização e reconstrução. Ele afirma: "O pensamento, no seu sentido educacional mais pleno, só se realiza quando está indissociavelmente ligado à ação" (Dewey, 2004, p. 127).

Assim, para Dewey, a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito se engaja em situações reais, enfrentando problemas concretos e buscando soluções de maneira investigativa. Essa concepção encontra ressonância no campo da formação docente, pois desafia os modelos transmissivos e prescritivos e convoca o educador a tornar-se sujeito do próprio processo de aprender, a partir do fazer reflexivo.

Essa concepção aproxima-se da epistemologia pragmatista de John Dewey, que via na experiência reflexiva o cerne do processo educativo. Em sua obra, *Democracia e Educação*, Dewey sustenta que toda aprendizagem significativa exige reflexão, pois é pela mediação do pensamento que o sujeito relaciona ações, consequências e significados. Assim, aprender é reorganizar a experiência vivida a partir de um processo de investigação: "Pensar é um esforço para descobrir as conexões entre o que fazemos e o que sofremos, para integrar o fazer e o experimentar num todo coerente. (...) A educação é uma reconstrução da experiência, dando-lhe continuidade e aprofundamento" (Dewey, 1959, p. 145).

Essa reconstrução experiencial exige, portanto, uma escuta atenta da própria prática e a disposição para aprender com ela. O professor, nessa chave, deixa de ser reproduzidor de conteúdos e torna-se autor de seus próprios saberes, integrando o vivido com o compreendido.

Ao pensarmos a prática reflexiva como eixo da constituição do professor, torna-se indispensável retomar a contribuição de John Dewey, cuja filosofia da experiência fundamenta uma concepção formativa profundamente enraizada na ação, na reflexão e na democracia. Para Dewey, educar é um processo contínuo de reconstrução da experiência, que só se realiza plenamente quando o sujeito é levado a pensar criticamente sobre o que faz e por que faz: “A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Ela é o próprio processo vital. (...) Toda educação verdadeira se dá por meio da experiência” (Dewey, 2010, p. 95).

Essa experiência, no entanto, não é qualquer vivência aleatória: ela deve ser significativa, investigativa e conectada ao mundo vivido. A prática reflexiva, nessa chave de leitura, é o meio pelo qual a experiência se torna formativa. Cunha (2018), ao refletir sobre a atualidade do pensamento de Dewey, destaca que “a prática educativa é, para Dewey, uma forma de investigação, e o professor é um agente dessa investigação” (Cunha, 2018, p. 6). Dessa forma, o educador não é um mero executor de métodos, mas um sujeito epistêmico, que pensa e decide em ação.

Nesse sentido, Dewey e Schön convergem na valorização da experiência como fonte de saber e na centralidade do pensamento investigativo na atuação do professor. Ambos rompem com a ideia de uma formação tecnicista e enfatizam que o conhecimento se produz no fazer, na dúvida, no erro e na busca de sentido.

Freire, por sua vez, complementa esse quadro ao afirmar que o ato educativo é também um ato ético e político. A prática reflexiva, para ele, exige uma postura de escuta, de abertura ao diálogo e de compromisso com a transformação da realidade. Como sintetiza: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996, p. 27).

Freire (1996), em seu conceito de pedagogia da autonomia, também enfatiza a prática educativa como espaço de reflexão crítica e transformação social. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua construção coletiva e crítica. O educador freiriano é aquele que problematiza, escuta, aprende com os educandos e com a realidade. Nesse sentido, a prática reflexiva é um imperativo ético e político: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43).

Essa postura exige abertura ao diálogo, humildade epistemológica e compromisso com a emancipação dos sujeitos. A reflexão crítica sobre a própria ação é, para Freire, o que permite romper com o autoritarismo e com a lógica da reprodução, instaurando uma prática docente comprometida com a transformação e com a construção de saberes significativos.

Desse modo, a prática reflexiva é simultaneamente um exercício de cognição, de humanidade e de resistência. Formar professores nesse paradigma implica valorizá-los como sujeitos históricos, capazes de interpretar suas experiências, reconstruir seus saberes e posicionar-se criticamente diante do mundo.

Dessa forma, ao articular as contribuições de Schön (1983), Dewey (1938), Freire (1996) e Perrenoud (2002), compreende-se que a prática reflexiva constitui-se como um eixo formativo essencial. Schön evidencia a necessidade de o professor pensar na e sobre a ação; Dewey enfatiza a experiência como base para a aprendizagem; Freire convoca para uma práxis crítica e libertadora; e Perrenoud sublinha a importância de desenvolver competências para lidar com a complexidade do cotidiano escolar. Assim, a prática reflexiva convoca o professor a tornar-se sujeito de sua própria formação, autor de suas escolhas pedagógicas e intérprete de sua experiência. Essa postura implica um compromisso contínuo com a aprendizagem, com a transformação da escola e com a construção de uma educação mais justa, sensível e significativa.

3.4 Especificidades da formação do professor de música

A formação do professor de música exige uma articulação singular entre saberes artísticos, pedagógicos e experienciais, demandando um percurso formativo que não se limita à apropriação de técnicas ou métodos de ensino, mas que compreende, sobretudo, a construção identitária do sujeito docente. Como destaca, Louro (2004), ao investigar a trajetória de professores universitários de instrumento musical, é fundamental reconhecer que:

A docência em música não se desenvolve de forma dissociada da prática musical performática. A identidade do professor de instrumento está imbricada em múltiplas experiências: ser músico, ser intérprete, ser aluno, ser professor. São camadas que se entrelaçam e que, muitas vezes, não encontram espaço adequado nos currículos formais de formação. Essa complexidade identitária aponta para a necessidade de uma formação docente que acolha essas multiplicidades e que promova espaços de reflexão sobre a própria trajetória (Louro, 2004, p. 112).

Esse entrelaçamento entre prática performática e atividade pedagógica revela a necessidade de dispositivos formativos que possibilitem ao educador musical refletir criticamente sobre suas experiências, ressignificá-las e integrá-las ao seu fazer docente. Como aponta Souza, é imprescindível reconhecer a especificidade da escuta e da sensibilidade na formação em música:

O fazer musical está impregnado de corporeidade, sensibilidade, subjetividade. Formar professores de música, portanto, não é apenas ensinar a ensinar, mas criar condições para que o educador se perceba como sujeito criador de sentidos, capaz de escutar o outro, de interpretar contextos, de mobilizar afetos e de dialogar com a pluralidade sonora que atravessa a vida humana (Souza, 2000, p. 48).

Nesse contexto, torna-se evidente que a formação do professor de música demanda uma pedagogia que vá além da técnica, incorporando dimensões éticas, estéticas e relacionais. Essa formação, como sugerem metodologias como as de Dalcroze (2005), Orff (1991) e Kodály (1974), pressupõe o corpo como mediador da aprendizagem, o jogo como linguagem formativa e a escuta como eixo estruturante do processo educativo musical.

Essa constatação aponta para um dos traços fundamentais da docência musical: sua ancoragem em vivências corporais, afetivas e situadas, que não se reduzem a currículos prescritivos. Trata-se de um campo onde a experiência vivida desempenha papel estruturante na constituição do saber docente, o que aproxima essa formação dos fundamentos da pesquisa (auto)biográfica e da prática reflexiva.

Além disso, há uma tensão permanente entre a formação do “artista” e do “educador”. Muitos professores de música são antes músicos, e sua incursão na docência surge como desdobramento ou necessidade no percurso profissional.⁴ Essa transição nem sempre é acompanhada por uma preparação pedagógica sistemática, o que exige do professor uma constante reconstrução de sua prática a partir da experiência, da reflexão e da escuta dos alunos.

Segundo Swanwick (1999), o ensino de música demanda do educador não apenas o domínio de técnicas, mas a sensibilidade para lidar com os significados culturais, expressivos e subjetivos da música. O autor defende uma perspectiva integrada de formação, em que “ensinar música é, ao mesmo tempo, ensinar pessoas. Isso implica um profundo reconhecimento de que o conteúdo musical e a subjetividade do aluno estão entrelaçados numa experiência formativa que não pode ser fragmentada” (Swanwick, 1999, p. 122).

Ainda no domínio da educação musical, a proposta de Swanwick representa uma inflexão significativa em direção a uma formação mais integrada, sensível e reflexiva. Professor e pesquisador britânico, Swanwick (1999) desenvolveu uma teoria educacional musical baseada em uma compreensão profunda dos modos de experimentar e produzir música nas escolas. Seu modelo C(L)A(S)P (sigla em inglês para *Composition, (Literacy), Appraisal, (Skills)*,

⁴ Swainston & Jeanneret (2013) exploram como muitos futuros professores de música trazem crenças arraigadas de ensino baseadas na sua formação instrumental e desempenho artístico. Esses formadores tendem a repetir práticas de transmissão técnica, resistindo à adoção de pedagogias mais inclusivas e centradas no aluno. Isso sustenta a ideia de que muitos professores são antes músicos que assumem a docência por necessidade, sem preparação pedagógica adequada.

Performance)⁵ tornou-se uma das abordagens mais influentes na pedagogia musical do século XX, ao defender que a aprendizagem musical deve se desenvolver em espiral, integrando composição, apreciação e performance, com ênfase em processos criativos e não apenas em técnicas formais.

Em sua obra “Ensinar música musicalmente” (título original *Teaching Music Musically*, 1999), Swanwick sintetiza essa perspectiva espiral criativa ao afirmar: “Ensinar música de forma musical implica encorajar os alunos a fazer música, ouvir música e pensar sobre música desde o início. A musicalidade é desenvolvida pela ação e pela reflexão sobre essa ação, em um processo contínuo e integrado” (Swanwick, 1999, p. 3) e continua ao afirmar que “Toda a aprendizagem provinda da prática da criação em sala de aula poderá ser organizada em termos de uma espiral de conhecimentos musicais, de forma que o aluno possa experimentar, explorar, criar e pensar a música como um músico” (Swanwick, 1979 apud Canaud, 2021, p. 13).

A partir dessa visão, a formação do professor de música deve considerar não apenas competências técnicas, mas também dimensões como improvisação, escuta, empatia, criatividade e abertura ao inusitado. Estes aspectos, escapam a modelos tradicionais de formação e exigem dispositivos formativos mais flexíveis e sensíveis à trajetória de cada sujeito.

Além disso, conforme reforça Schaefer (2002), a música, enquanto linguagem não-verbal, convoca outros modos de mediação pedagógica, em que a corporeidade, a sonoridade e a expressão estética ocupam lugar central. Por isso, formar professores de música implica também formar escutadores, intérpretes e criadores de sentidos, o que desafia modelos baseados exclusivamente em racionalidades técnico-instrumentais. Seu conceito de *soundscape*⁶ introduz uma ecologia sonora que reconecta o sujeito ao ambiente por meio da escuta crítica e criativa. Schafer defende que “ouvir é uma forma de conhecer o mundo; educar o ouvido é educar a sensibilidade” (Schafer, 2002, p. 15). Essa proposta contribui para uma formação docente que articula música, ecologia, ética e sensibilidade social.

A formação do educador musical, para além da dimensão técnica, precisa contemplar experiências pedagógicas que sejam enraizadas na sensibilidade estética, na escuta ativa e na

⁵ Em português: Composição, (Letramento), Apreciação, (Habilidades), Performance. O uso dos parênteses indica que os elementos entre eles não são sempre centrais, mas complementares às três formas principais da prática musical. Tradução nossa.

⁶ O conceito de *soundscape*, desenvolvido por R. Murray Schafer (1977), refere-se à paisagem sonora de um ambiente, isto é, ao conjunto de sons que compõem e caracterizam determinado espaço em um dado momento histórico e cultural, tal como são percebidos por seus habitantes. Trata-se, portanto, de uma experiência sensível e contextualizada, que envolve escuta, memória e significação. Em tradução livre: uma fusão das palavras *sound* (som) e *landscape* (paisagem), portanto *soundscape* = paisagem sonora.

ludicidade como dispositivos de aprendizagem. Nesse sentido, o pensamento de Émile Jaques-Dalcroze (2005) se apresenta como um marco fundamental ao propor uma abordagem que integra corpo, movimento e ritmo como elementos estruturantes do aprendizado musical. Para Dalcroze, o ritmo é vivido antes de ser racionalizado, e a educação musical deve passar pela experiência sensível do corpo: “A música deve ser sentida antes de ser compreendida, e essa sensação só pode ser plenamente desenvolvida por meio do movimento corporal que acompanha o som” (Dalcroze, 2005, p. 38).

Essa compreensão amplia a ideia de que o professor de música não ensina apenas conteúdos, mas mobiliza vivências, sensibilidades e gestos que tocam o aluno de modo integral. De forma semelhante, Edgar Willems, outro importante pedagogo musical, reforça a centralidade da escuta e da afetividade na educação musical, compreendendo a música como linguagem que estrutura a totalidade do ser: “A educação musical deve se dirigir ao ser humano integral, despertando nele o sentido auditivo, a afetividade, a inteligência e o senso estético. A música não se aprende apenas com o ouvido, mas com toda a sensibilidade” (Willems, 1990, p. 52).

É nesse sentido que muitos professores participantes desta pesquisa, conforme veremos no capítulo 5 desta dissertação (Entre memórias e trajetórias: escutas narrativas dos professores de música), rememoraram, em seus relatos, a influência de metodologias como as de Dalcroze (2005), Willems (1990), Orff (1991), Kodály (1974) e Suzuki (1983) em suas trajetórias formativas. Ainda que essas abordagens nem sempre tenham sido vivenciadas em sua totalidade nos espaços institucionais, elas se mostraram significativas como referências simbólicas, como *ethos* pedagógico⁷ e como fontes de inspiração para suas práticas educativas. Tais abordagens têm em comum a valorização da vivência musical sensível, da corporeidade, da escuta ativa e da ludicidade, em contraste com modelos centrados exclusivamente na técnica e na repetição.

Carl Orff (1991), por exemplo, propõe uma musicalização pautada na inter-relação entre fala, movimento e ritmo, por meio da utilização de instrumentos percussivos e atividades lúdicas. Para ele, o aprendizado musical deve emergir do jogo, da criatividade e da improvisação, pois “a música é vivência antes de ser conhecimento” (Orff, 1991, p. 25). Sua abordagem, conhecida como *Orff-Schulwerk*⁸, é amplamente utilizada na educação musical infantil e influenciou gerações de educadores ao redor do mundo.

⁷ Ethos pedagógico representa o conjunto de valores, atitudes e posturas éticas que configuram o “modo de ser” do professor no exercício cotidiano da docência.

⁸ “*Orff-Schulwerk*, expressão alemã formada por ‘Orff’ (sobrenome do compositor e pedagogo Carl Orff) e ‘Schulwerk’ (literalmente ‘trabalho escolar’ ou ‘tarefa escolar’), refere-se ao sistema pedagógico desenvolvido por

Da mesma forma, Zoltán Kodály (1974) concebeu uma pedagogia que articula o canto como base da alfabetização musical, utilizando o repertório folclórico nacional e uma progressão didática baseada na experiência sonora. Segundo Kodály, “a linguagem da música deve ser acessível a todos; o canto é a base da educação musical porque está presente em todos os povos, em todas as idades, e é instrumento natural do ser humano” (Kodály, 1974, p. 18).

No caso de Shinichi Suzuki (1983), a proposta do “método da língua materna” ressignifica a aprendizagem musical ao enfatizar a repetição amorosa, a escuta cotidiana e a imersão no ambiente musical desde os primeiros anos de vida. Para Suzuki, todos os seres humanos são capazes de aprender música se forem inseridos em um ambiente propício, tal como se aprende a falar: “A habilidade musical não é um dom inato, mas uma possibilidade humana universal, que pode ser cultivada pelo amor, pela repetição e pelo exemplo” (Suzuki, 1983, p. 10).

Essa filosofia pedagógica foi citada por professores que, mesmo atuando com jovens e adultos, buscam resgatar no cotidiano da sala de aula elementos da musicalização afetiva, da escuta paciente e da valorização do processo sobre o resultado técnico. A influência dessas metodologias, portanto, ultrapassa a aplicação rígida de técnicas e passa a compor um repertório formativo mais amplo, que inspira a construção de práticas docentes mais sensíveis, corporais e significativas.

A história da educação musical brasileira não pode ser compreendida também, sem considerar a atuação marcante de Heitor Villa-Lobos, também citado no questionário, especialmente a partir da década de 1930, quando o compositor assumiu papel de liderança na institucionalização do ensino de música nas escolas públicas. À frente da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), criada em 1932 no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, Villa-Lobos idealizou o Canto Orfeônico, prática coral coletiva de caráter cívico, estético e educativo, que visava desenvolver noções de disciplina, sensibilidade e identidade nacional por meio da música.

Segundo Neves (1981), a concepção de Villa-Lobos sobre o ensino musical estava profundamente vinculada a um ideal de formação do cidadão brasileiro, e seu projeto educativo possuía um escopo mais amplo do que a mera aprendizagem de conteúdos:

O Canto Orfeônico era, para Villa-Lobos, mais do que uma prática musical aplicada à escola. Tratava-se de uma verdadeira ‘política educativa’ com fundamentos estéticos e cívicos, cujo objetivo era preparar o espírito da juventude para a vida social,

Orff (e Gunild Keetman) entre os anos 1920–50 para a educação musical infantil” (Hofer; Keetman; Orff, [s.d.], p. 2).

disciplinando a sensibilidade por meio da arte. A prática coral coletiva, cuidadosamente organizada, era vista como instrumento de moralização, de elevação espiritual e de criação de um sentimento patriótico comum entre os escolares (Neves, 1981, p. 205).

Essa perspectiva também é analisada por Viscardi (2007), que contextualiza o projeto à luz das relações entre arte, política e ideologia no Estado Novo. Para a autora, a proposta do Canto Orfeônico funcionava como um dispositivo ambíguo: por um lado, era instrumento de formação estética; por outro, de controle simbólico:

A proposta do Canto Orfeônico articulava uma pedagogia musical voltada à formação sensível e cívica do estudante, mas também alinhada à ideologia autoritária do regime, que utilizava a arte como meio de integração e controle social. O canto coletivo, apresentado como prática neutra e educativa, carregava uma intencionalidade política clara, sendo mobilizado para a construção simbólica da unidade nacional desejada pelo Estado (Viscardi, 2007, p. 152).

Apesar das críticas à sua associação com o autoritarismo do Estado Novo, o legado de Heitor Villa-Lobos na educação musical brasileira é incontestável. Sua atuação consolidou a presença da música nas escolas públicas, promoveu a formação de professores e destacou a importância da prática coletiva e da expressividade vocal no processo educativo.

Como analisam Silva e Freitas (2021), as ações da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), dirigidas por Villa-Lobos entre 1932 e 1945, “sofreram críticas por sua associação com o governo autoritário de Getúlio Vargas”, especialmente pelo uso do canto orfeônico como instrumento de propaganda nacionalista (Silva e Freitas, 2021, p. 5).

De fato, o ensino musical nesse período foi amplamente utilizado como meio de “formação do espírito cívico e de construção da identidade nacional”, sendo incorporado ao projeto ideológico do Estado Novo (Oliveira, 2019, p. 3).

Contudo, não se pode reduzir sua contribuição a esse contexto político. Villa-Lobos compreendia o ensino da música como parte de um projeto civilizatório mais amplo. Segundo Costa (2015), o maestro “acreditava que a educação musical poderia desenvolver a sensibilidade estética e formar um cidadão mais completo e consciente de sua cultura” (Costa, 2015, p. 148). Nessa perspectiva, o professor de música não era visto como mero técnico reproduzidor de conteúdos, mas como mediador de arte, sensibilidade e identidade cultural.

Essa concepção se expressa no modo como Villa-Lobos propôs o canto orfeônico como atividade de massa com forte carga emocional e coletiva, o que implicava um “processo de formação sensível e identitária para a juventude brasileira” (Fernandes, 2017, p. 12). A escola, em sua visão, deveria se tornar um espaço de cultivo da sensibilidade coletiva, cabendo ao

educador musical despertar nos alunos um sentimento de beleza, comunhão e pertencimento à cultura nacional.

Como contraponto ao modelo nacionalista e institucionalizado de Villa-Lobos, o educador alemão-brasileiro, Hans-Joachim Koellreutter, propôs uma pedagogia musical profundamente humanista e inovadora. Sua abordagem privilegiava a criatividade, a improvisação e a liberdade estética como fundamentos da formação musical, desafiando os modelos centrados na técnica e na repetição. Para ele, a música deveria ser “instrumento de libertação do ser humano, espaço de descoberta de si e do outro” (Brito, 2001, p. 23).

O ensino musical, nessa perspectiva, não se restringe a conteúdos, mas transforma-se em experiência formadora que articula ética, estética e autonomia. A proposta de Koellreutter, ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão pessoal, tornou-se referência para muitos professores que buscam uma prática mais aberta, inventiva e conectada à subjetividade dos alunos.

No campo do ensino instrumental, destaca-se também a contribuição de Henrique Pinto, reconhecido violonista e pedagogo, cuja atuação influenciou gerações de educadores musicais no Brasil. Sua didática é fortemente alicerçada na afetividade e na escuta sensível, considerando que “cada aluno exige um caminho próprio, e o professor precisa ser antes de tudo um facilitador desse percurso, respeitando ritmos, dificuldades e singularidades” (Batista, 2017, p. 6).

Inspirado em Piaget⁹, Henrique Pinto defendia que o ensino técnico não poderia ser dissociado da dimensão humana, emocional e relacional do aprendizado musical. Sua prática docente, marcada pela mediação cuidadosa e pela valorização da experiência do aluno, reforça a concepção de um educador musical que ensina com o corpo, com o ouvido e com o coração (Nogueira; Ferreira, 2017, p. 7).

A reflexão sobre a prática tem se afirmado como eixo central nas discussões sobre a formação docente, e não é diferente, sendo até necessária, quando se trata de professores de música. A prática pedagógica nesse campo não pode ser compreendida apenas como aplicação de técnicas ou metodologias, mas como um processo dialógico e situado, no qual a experiência do professor adquire centralidade.

Em resumo, ao consideramos a formação continuada do professor de música, percebe-

⁹ Segundo Palangana (2015, p. 23): “Jean Piaget (1896–1980) foi um psicólogo suíço cujas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo da criança influenciaram profundamente a educação e a psicologia. Sua teoria descreve estágios sequenciais de desenvolvimento — sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal —, enfatizando que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito na interação com o meio”.

se é necessária e importante a maior valorização do conhecimento prático, isto é, aquele saber construído na própria ação profissional e refletido a partir da experiência pedagógica cotidiana. Viviane Beineke (2012), enfatiza a relevância sobre a prática docente para reconhecer e potencializar esse saber tácito ao descrever os resultados de sua pesquisa sobre o assunto:

Segundo a perspectiva das professoras participantes, a pesquisa valorizou suas práticas docentes, reconhecendo seus conhecimentos e incentivando-as a assumirem todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas. Por fim, análises indicaram o potencial da reflexão sobre a prática para a formação de educadores musicais crítico-reflexivos (Beineke, 2012, p. 184-186).

Beineke (2012), afirma que a prática docente em música precisa ser reconhecida como espaço de produção de saberes, sustentada por processos de reflexão que se alimentam da experiência vivida e da escuta sensível de si e do outro.

A autora aponta que, ao investigar a prática dos professores de música sob a perspectiva da pesquisa-formação, foi possível evidenciar como os sujeitos docentes se constituem na medida em que refletem sobre suas experiências, significando e ressignificando suas ações cotidianas. Nesse sentido, a prática reflexiva emerge como “um processo que permite ao professor compreender sua atuação, reformulá-la, dar-lhe sentido, e, a partir disso, construir sua profissionalidade” (Beineke, 2012, p. 185). O ato de refletir não se reduz a uma análise técnica do que funciona ou não, mas implica um movimento ético, estético e político de assumir a docência como campo de transformação pessoal e coletiva.

Além disso, a autora enfatiza que a escuta das professoras participantes da pesquisa revelou que a reflexão sobre a prática, quando realizada em um ambiente formativo dialógico, possibilita o reconhecimento de saberes experienciados e a reconstrução da identidade profissional. Em suas palavras:

As falas das professoras revelam a existência de saberes advindos de suas experiências, mas que não haviam sido, até então, legitimados como fontes válidas de conhecimento profissional. A pesquisa permitiu que esses saberes fossem narrados, compartilhados e reconhecidos, o que gerou um sentimento de valorização e de pertencimento à profissão (Beineke, 2012, p. 187).

Esse reconhecimento transforma o papel do professor: ele deixa de ser apenas reprodutor de conteúdos e torna-se autor de sua prática, agente de formação de si mesmo e dos outros. A reflexão, nesse contexto, não é um fim em si mesma, mas um instrumento de escuta e de ação consciente. Beineke (2012) sustenta ainda que, a prática docente é lugar privilegiado

de produção de saberes, e que a formação continuada precisa considerar os contextos concretos e os desafios cotidianos vividos pelos professores. Isso se evidencia na seguinte citação extensa:

No movimento reflexivo, os professores se aproximam de suas experiências com outros olhos: olhos que interpelam, questionam, reelaboram. Trata-se de um olhar que não busca apenas corrigir ‘erros’ ou ajustar condutas, mas compreender o sentido do que se faz, por que se faz e com quem se faz. A prática é, assim, reconfigurada como espaço de criação e de produção de significados. O professor torna-se, nesse processo, sujeito epistêmico de sua própria formação (Beineke, 2012, p. 190).

A autora também destaca a importância dos dispositivos formativos que propiciam esse processo reflexivo, como grupos de estudo, registros narrativos e espaços de escuta partilhada. Esses ambientes, segundo Beineke (2012), promovem o que ela chama de “circulação da palavra pedagógica”, permitindo que os professores experienciem a formação como tempo de encontro, de criação e de pensamento. A prática é atravessada por afetos, memórias, intuições e saberes tácitos que só emergem quando a escuta e a palavra são legitimadas.

Outro aspecto central desenvolvido por Beineke (2012) é a compreensão da prática docente como experiência situada e singular, marcada pela complexidade das relações humanas no contexto educacional. Ao investigar o cotidiano das professoras participantes de sua pesquisa, a autora evidencia que o fazer pedagógico não pode ser reduzido a prescrições normativas ou metodologias fechadas. Pelo contrário, cada ação em sala de aula carrega em si uma carga de decisões éticas, estéticas e políticas que exigem do professor sensibilidade, escuta e discernimento. Nas palavras da autora:

A prática pedagógica é, ao mesmo tempo, lugar de saber, de dúvida, de busca e de criação. Ela exige do professor uma escuta apurada do outro, uma disposição constante ao diálogo e uma abertura à imprevisibilidade que caracteriza o encontro educativo. É nesse terreno movediço que o professor constrói sua profissionalidade e reinventa sua ação (Beineke, 2012, p. 191).

Esse entendimento aproxima a autora das perspectivas de Donald Schön (2000) e de Philippe Perrenoud (2001), cujos trabalhos são mencionados no texto para reforçar a ideia de uma prática reflexiva que integra ação e pensamento, teoria e experiência. Beineke (2012) salienta que o professor de música, ao lidar com processos expressivos, criativos e sensíveis, atua em um campo formativo que ultrapassa a racionalidade técnica e demanda a escuta do corpo, das emoções e dos afetos:

Mais do que aplicar técnicas, a formação do professor de música demanda processos reflexivos sobre as experiências vividas, os significados atribuídos às ações docentes e os sentidos produzidos no cotidiano das escolas. O conhecimento pedagógico do conteúdo musical não se restringe ao domínio técnico do fazer musical, mas inclui dimensões subjetivas, sociais e éticas” (Beineke, 2012, p. 185).

A autora observa ainda que o ambiente formativo pode se tornar um espaço de produção de subjetividades docentes, desde que seja pautado pela valorização da escuta e da narrativa. Ela escreve:

Ao narrarem suas práticas, as professoras investigadas revisitavam suas escolhas pedagógicas, reavaliavam suas estratégias e repensavam o sentido de sua docência. Esse processo de reinterpretação permitiu que se reconhecessem como autoras de sua história profissional, em constante (re)construção (Beineke, 2012, p. 192).

A reflexão sobre a prática, nesse contexto, se realiza como gesto de autoria e de formação. Não se trata de um exercício meramente técnico ou avaliativo, mas de um movimento interpretativo que atribui sentido ao vivido e possibilita ao professor apropriar-se de sua trajetória. Esse movimento é particularmente potente na educação musical, pois se articula a uma experiência sensível que mobiliza corpo, voz, escuta e afeto.

Por fim, Beineke (2012) destaca que o processo de formação não se encerra em si mesmo, mas se desdobra no cotidiano da prática, nos gestos pedagógicos que se renovam a cada encontro com os alunos. A formação, diz ela, não é um ponto de chegada, mas um caminho de abertura e escuta permanente. A autora conclui:

A reflexão sobre a prática não é um luxo ou um privilégio de poucos. Ela é uma necessidade urgente em tempos de incerteza e precariedade da educação. Refletir sobre o que se faz é uma forma de resistir à desumanização da escola e de reafirmar a docência como prática ética, estética e política (Beineke, 2012, p. 200).

Esse aprofundamento mostra o quanto a prática reflexiva, especialmente no campo da educação musical, é uma dimensão fundamental da constituição da identidade docente. Beineke contribui significativamente para essa discussão ao articular escuta, narrativa e sensibilidade como categorias formativas.

3.5 Convergências entre saberes experienciais, musicais e educativos

A trajetória formativa de professores de música não se dá unicamente nos espaços acadêmicos formais, mas é tecida na vivência concreta da prática docente, na interação com os sujeitos da escola, nas situações imprevistas da sala de aula, nas trocas com outros profissionais e nas exigências do cotidiano escolar. Como aponta Tardif (2013, p. 21), “os saberes profissionais dos professores são plurais e provêm de diversas fontes: da formação, da experiência e das interações sociais no contexto da prática”. Essa constatação desafia a

concepção tradicional de formação docente baseada apenas na apropriação de teorias e técnicas, exigindo o reconhecimento do valor epistemológico da experiência.

No campo da educação musical, essa pluralidade torna-se ainda mais evidente. Os saberes musicais se entrelaçam com os saberes pedagógicos e experienciais, conformando uma rede complexa e dinâmica de competências que sustentam a atuação docente. Nesse sentido, a prática formativa não se restringe ao domínio técnico do conteúdo musical, mas envolve uma construção contínua de sentidos a partir da realidade vivida. Como salienta Nascimento (2015, p. 3), ao relatar sua pesquisa com bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Música/UFRN: “O professor de Música em formação aprende, também, durante o fazer pedagógico-musical, onde, a partir da interação com os alunos, com seus pares e com o espaço escolar, seus saberes docentes são adquiridos, reconstruídos e mobilizados”.

Essa perspectiva de valorização da prática como espaço de formação é reiterada por autores que analisam os impactos do PIBID na constituição da identidade docente. Para Stentzler (2012, p. 9), o cotidiano escolar vivenciado pelos licenciandos no âmbito do PIBID proporciona “uma experiência formativa significativa, capaz de integrar teoria e prática por meio da ação docente reflexiva”. Assim, o campo de atuação configura-se não apenas como espaço de aplicação de saberes, mas como território de constituição e ressignificação profissional.

Nesse processo, os saberes experienciais não são menos relevantes que os acadêmicos. Ao contrário, é na articulação entre ambos que emerge a compreensão mais profunda do ser professor. Mizukami (2013, p. 36) destaca que “a escola deve ser entendida como espaço de desenvolvimento profissional, pois é nela que se consolidam e se testam os saberes adquiridos, ao mesmo tempo em que se produzem novos conhecimentos a partir da prática”. Essa visão dialoga com os relatos dos professores participantes desta pesquisa, que evidenciaram a importância das experiências vividas tanto dentro quanto fora da academia para a constituição de seus saberes docentes e musicais.

Nesse cenário, destaca-se o papel da prática pedagógica como lugar de (trans)formação e reelaboração constante de saberes, especialmente os experienciais, adquiridos no cotidiano escolar e nas interações reais com os alunos. Para Tardif (2013), os saberes da prática docente não se resumem ao conhecimento científico ou técnico, mas incluem aquilo que o professor constrói em sua experiência pessoal e profissional, por meio de um processo contínuo de apropriação e reconstrução do saber. Segundo o autor: “O saber da experiência não é transmitido diretamente, mas construído na prática, através da confrontação do professor com situações concretas de ensino e aprendizagem” (Tardif, 2013, p. 59).

Essa concepção é também defendida por Mizukami (2013), ao refletir sobre o desenvolvimento profissional docente. Para ela, a escola precisa ser compreendida como espaço de formação permanente, onde os professores constroem conhecimentos relevantes à sua prática a partir da reflexão crítica sobre o vivido. A autora argumenta que: “A prática pedagógica pode se tornar espaço de pesquisa e de formação, desde que o professor assuma uma postura investigativa sobre suas ações e sobre os processos de ensino e aprendizagem” (Mizukami, 2013, p. 45).

No contexto da educação musical, esse processo adquire ainda maior complexidade, dada a natureza artística e intersubjetiva do conhecimento musical. A atuação do professor de música não se limita à aplicação de conteúdos ou, métodos previamente definidos, mas envolve sensibilidade, escuta ativa, improvisação, criação e abertura ao imprevisto que são dimensões essenciais ao trabalho com a arte. Como nos lembra Queiroz (2014), ensinar música exige mais do que domínio técnico; é preciso considerar as dimensões afetivas, simbólicas e expressivas do fazer musical, que muitas vezes escapam à racionalidade formal da pedagogia tradicional.

É nesse entrelaçamento de saberes que se reconhece a importância das experiências formativas vividas no próprio chão da escola, como ocorre, por exemplo, no âmbito do PIBID Música / UFRN. Nascimento (2015), ao analisar os relatos de bolsistas participantes do programa, aponta que os saberes mais significativos decorreram da convivência direta com os alunos, da escuta de suas realidades e da reinvenção cotidiana da prática docente. Trata-se, segundo a autora, de um processo em que os professores em formação aprendem *no e com o fazer*, reelaborando continuamente suas crenças, estratégias e concepções de ensino.

Esses saberes emergiram do “fazer pedagógico-musical”, da interação com os alunos e com o contexto escolar real, contribuindo para a construção de uma prática docente mais significativa. Como destaca a autora:

A interação dos bolsistas com os alunos e com o ambiente escolar permitiu-lhes vivenciar situações que exigiram tomada de decisões, reflexões, adaptações e criatividade, conduzindo à construção de saberes não necessariamente abordados nos cursos de licenciatura em música” (Nascimento, 2015, p. 12).

A articulação entre saberes experienciais, musicais e educativos evidencia-se de forma contundente quando analisamos as práticas formativas vividas no âmbito do PIBID. Stentzler (2012), ao discutir a inserção dos licenciandos em contextos escolares reais, destaca a potência formativa dessa vivência cotidiana. Ela enfatiza que:

O PIBID proporciona uma formação situada que ultrapassa a simples aplicação de teorias pedagógicas. Os licenciandos, ao se depararem com a realidade da escola pública, com suas carências, potencialidades e dinâmicas próprias, desenvolvem uma escuta mais sensível, um olhar mais apurado e uma postura mais reflexiva diante dos desafios da docência. Esse enfrentamento cotidiano torna-se espaço fecundo de aprendizado, de reelaboração de saberes e de construção de novas compreensões sobre o ser professor (Stentzler, 2012, p. 5).

Essa concepção aproxima-se da perspectiva de Maurice Tardif (2013), que entende os saberes docentes como plurais, históricos e situados. Ao refletir sobre os saberes da experiência, ele argumenta que:

Os saberes da experiência profissional são saberes tácitos, construídos na ação e pela ação, saberes que não são ensinados nos cursos de formação inicial, mas que os professores constroem no decorrer de sua prática cotidiana, a partir de suas interações com os alunos, com os colegas de trabalho e com os múltiplos desafios que enfrentam nas escolas. São saberes carregados de subjetividade, de afetos, de intuições, mas também de racionalidade prática (Tardif, 2013, p. 35).

Nesse sentido, o fazer pedagógico-musical cotidiano emerge como um território epistemológico legítimo, no qual os saberes se entrelaçam e se ressignificam. Como bem afirma Brandt et al. (2014), ao analisarem a experiência formativa dos licenciandos no contexto do PIBID:

A convivência diária com os professores da escola, com os alunos e com os demais sujeitos do ambiente escolar favorece a apreensão de saberes que dificilmente seriam acessados unicamente por meio de aulas teóricas. São saberes que envolvem o manejo das relações humanas, a escuta ativa, a capacidade de improvisar diante de imprevistos, de adaptar estratégias e de construir soluções em meio às limitações estruturais da escola. Esses saberes da convivência e da prática real constituem uma dimensão fundamental da formação do professor” (Brandt et al., 2014, p. 49).

Essa dimensão formativa da experiência permite compreender a docência em música como um campo em constante construção, permeado por elementos afetivos, relacionais, contextuais e práticos. O PIBID, portanto, atua como mediador na constituição de um sujeito docente que aprende ao ensinar e se forma no encontro com o outro e com os desafios concretos do cotidiano escolar.

No contexto do ensino de instrumento musical, caso específico da formação dos professores participantes desta pesquisa, os saberes docentes não são exclusivamente oriundos da formação inicial ou acadêmica, mas emergem, sobretudo, da experiência prática, do enfrentamento cotidiano de situações de ensino e das interações vividas com os alunos. Essa constatação é recorrente nas pesquisas que se debruçam sobre a formação e a atuação de professores de música, como observa Stentzler (2010, p. 73):

Os saberes docentes são mobilizados nas situações concretas da prática pedagógica, resultantes de um acúmulo de experiências que envolvem desde o domínio técnico do instrumento até a sensibilidade para reconhecer e lidar com os ritmos de aprendizagem dos alunos. Ensinar música, nesse sentido, não se reduz à reprodução de métodos, mas implica numa escuta atenta e numa disponibilidade constante para (re)criar estratégias e recursos de acordo com as necessidades emergentes da sala de aula.

Essa ênfase no saber construído no exercício da docência também é corroborada pelas análises de Tardif (2002, p. 36), que identifica nos saberes da experiência um dos pilares fundamentais da profissionalidade docente. Para ele, o conhecimento profissional do professor se estrutura na confluência de diferentes fontes:

Os saberes docentes não são puramente científicos nem exclusivamente técnicos; eles são, antes de tudo, saberes práticos, produzidos no interior da atividade pedagógica, e constituem-se por meio da experiência acumulada, da troca com outros colegas e da reflexão sobre as situações enfrentadas. Eles se forjam no contato direto com o real do ensino.

Ao considerar esse acúmulo de experiências, torna-se evidente que os professores de instrumento, como no caso dos pianistas pesquisados no artigo analisado, constroem uma gramática própria de ação pedagógica. Mizukami (2004), ao estudar a formação docente, enfatiza que a prática precisa ser compreendida como espaço formativo e não apenas como aplicação de teorias externas. Ela afirma:

A prática é lugar de produção de conhecimento. O professor aprende na ação, por meio da reflexão sobre o que faz, sobre os efeitos de suas escolhas e as reações dos alunos. É na articulação entre ação e reflexão que se constrói uma prática significativa, capaz de transformar tanto o ensinar quanto o aprender (Mizukami, 2004, p. 12).

Portanto, é nessa articulação entre saberes experienciais, musicais e pedagógicos que se desenha o ofício do professor de música. Como mostra Brandt (2006), o processo formativo desse educador não pode ser pensado apenas sob a lógica das disciplinas curriculares, mas deve considerar a totalidade da trajetória vivida e das práticas construídas:

O saber do professor de música é tecido por múltiplos fios: a vivência como músico, as práticas em grupo, os estudos formais, as improvisações, as falhas, os acertos e as reinvenções diárias. É um saber que emerge da vida e que se materializa no gesto de ensinar e aprender junto com o outro (Brandt, 2006, p. 92).

Essas constatações reforçam a necessidade de se pensar a formação docente em música de forma integrada, valorizando a escuta da experiência, a reflexão sobre a prática e a legitimação dos saberes que emergem do chão da escola e dos estúdios de instrumento.

A docência musical, especialmente no ensino de instrumento musicais, revela-se como uma prática profundamente enraizada na experiência do fazer musical e nas vivências

cotidianas de ensino e aprendizagem. Não se trata de uma simples transposição didática de conteúdos, mas de uma construção contínua de saberes que emergem da interação com os alunos, da escuta sensível e da reflexão sobre o próprio fazer pedagógico. Como destacam Marcon, Fritzen e Coimbra (2017):

A prática pedagógica é permeada por saberes que são construídos, ressignificados e reelaborados constantemente pelos professores no cotidiano da sala de aula, sendo fortemente influenciada pelas experiências anteriores como alunos, pelas interações com os estudantes e pelas condições concretas de trabalho (Marcon; Fritzen; Coimbra, 2017, p. 37).

Esses saberes não são dados prévios ou prescrições que o professor apenas aplica, mas emergem da experiência, na forma de um conhecimento tácito e situado, construído em meio às situações reais de ensino. Novamente remetemos ao pensamento de Tardif (2002) sobre o que ele chama de “saberes experienciais”, aqueles que se originam na prática e se desenvolvem pela mediação da ação docente, da reflexão e do contato com os sujeitos da aprendizagem. O artigo sobre professores de piano corrobora esse entendimento ao mostrar que os docentes constroem suas estratégias didáticas, critérios de avaliação e modos de mediação a partir de um “saber-fazer” que nasce da prática e da convivência com os alunos. Como afirmam as autoras, “os saberes docentes vão sendo forjados a partir da vivência, da observação de outros professores, da experimentação e da troca com colegas, constituindo-se, portanto, como saberes em movimento” (Marcon; Fritzen; Coimbra, 2017, p. 38).

Além disso, o estudo evidencia que a formação inicial, embora relevante, não dá conta da complexidade da docência de um instrumento musical. Os professores de piano entrevistados reconhecem que muito do que aprenderam sobre como ensinar foi adquirido na prática, com base em tentativas, erros, adaptações e invenções próprias. Essa dimensão artesanal do ensino de instrumento mostra que os saberes docentes são profundamente marcados pela singularidade de cada contexto, pelo repertório de experiências prévias dos professores e por uma constante atitude reflexiva. Como sintetizam as autoras, “os professores entrevistados destacam que a prática os obriga a repensar constantemente suas estratégias, ajustando suas ações de acordo com os diferentes perfis dos alunos e das situações de ensino que se apresentam” (Marcon; Fritzen; Coimbra, 2017, p. 39).

Esses achados dialogam diretamente com as formulações de Maurice Tardif (2002), que defende que os saberes docentes se organizam em um tripé fundamental: saberes de formação, saberes curriculares e saberes experienciais. É neste último que a prática cotidiana do professor

se revela como um campo privilegiado de construção do conhecimento profissional. O autor argumenta que:

Os saberes experienciais são saberes adquiridos na prática profissional cotidiana. São os saberes que os professores constroem a partir da sua prática, das situações singulares que enfrentam no exercício da profissão, das suas relações com os alunos, com os colegas, com a direção da escola, com os pais de alunos, enfim, com a realidade escolar. Esses saberes são dificilmente formalizáveis, pois se referem a situações específicas, e são fortemente marcados pela subjetividade e pela experiência de vida e de profissão do professor (Tardif, 2002, p. 36).

Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores de música, particularmente a relacionada ao ensino de instrumentos, demanda não apenas conhecimento técnico e domínio musical, mas a articulação sensível entre esses saberes e a escuta ativa da experiência do aluno, da situação de ensino e de si mesmo como educador em constante reconstrução.

Essa complexidade é também evidenciada no trabalho de Nascimento (2015), ao refletir sobre os saberes experienciais no subprojeto PIBID Música da UFRN. A autora ressalta que:

as experiências vividas pelos bolsistas durante o projeto de iniciação à docência possibilitaram a construção de saberes específicos, que não estavam previstos no currículo formal da licenciatura, mas que emergiram no contato direto com a prática e no enfrentamento de desafios reais da sala de aula (Nascimento, 2015, p. 5).

Tais constatações reforçam a importância da escuta da experiência como dimensão formativa fundamental, em que os saberes musicais e pedagógicos se entrelaçam. Na docência musical, essa escuta não é apenas receptiva, mas interpretativa: o professor interpreta a situação didática, o aluno, a música e a si mesmo em uma relação dinâmica que exige atenção, sensibilidade e constante autoformação. É por isso que Tardif (2002, p.37) adverte que os saberes experienciais “são inseparáveis da identidade do professor”, sendo constantemente reformulados à luz da prática vivida.

Nessa tessitura de saberes, percebe-se que a docência musical se revela como uma prática que não pode ser reduzida a técnicas de ensino ou a métodos previamente estabelecidos. Ela é atravessada por uma dimensão formativa sensível, em que a vivência musical, os afetos, a escuta e o improviso pedagógico ocupam lugar central. Como nos mostra Mizukami (2004), ao abordar os saberes docentes:

Os saberes da prática pedagógica constituem uma teia de conhecimentos articulados por meio da experiência, da reflexão e da ação. São conhecimentos que não se encontram somente nos livros ou nos manuais de didática, mas se constroem no cotidiano escolar, a partir das interações, das situações imprevistas e das aprendizagens que emergem da própria ação de ensinar (Mizukami, 2004, p. 15).

Essa perspectiva se intensifica no campo da educação musical, onde o saber técnico-instrumental convive com a escuta criativa, com a corporeidade, com a subjetividade e com os sentidos atribuídos ao fazer musical por parte de alunos e professores. A prática docente, nesse contexto, exige mais do que domínio de conteúdos: ela requer um modo de ser que articule sensibilidade estética, disponibilidade afetiva e abertura à alteridade.

Como sintetiza Stentzler (2011), os saberes que sustentam a docência em música não são apenas “saberes musicais”, mas compõem uma malha complexa de experiências formativas que incluem também a dimensão relacional e ética do trabalho com o outro:

Ensinar música é mais do que transmitir conteúdos. É criar espaços de escuta, de convivência e de construção coletiva do saber. O professor de música é, muitas vezes, mediador de processos identitários, culturais e emocionais que extrapolam os limites da técnica musical. Por isso, seus saberes são múltiplos, e sua formação deve reconhecer e valorizar essas dimensões (Stentzler, 2011, p. 89).

Essa abordagem encontra eco também nos relatos dos professores participantes desta pesquisa, que rememoram vivências formativas marcadas por mestres inspiradores, por práticas musicais comunitárias e por desafios superados em meio à docência. As narrativas evidenciam que os saberes musicais, pedagógicos e experienciais não se encontram isolados, mas se constituem de modo integrado no exercício cotidiano de ser professor.

A valorização dos saberes experienciais no ensino de música também exige o reconhecimento de que o processo formativo docente se dá de maneira contínua, em movimento, enraizado nas práticas reais e nas interações com os sujeitos da educação. Nesse sentido, Brandt (2011), ao refletir sobre a formação de professores de música, destaca que os saberes docentes são construídos em uma dinâmica que integra experiência, reflexão e apropriação criativa da prática:

Os professores de música não nascem prontos, nem podem ser moldados por fórmulas rígidas. Suas aprendizagens se dão no encontro com o outro, no fazer cotidiano, nas escolhas pedagógicas que exigem escuta e sensibilidade. O saber docente, nesse campo, é fruto de um entrelaçamento entre a vivência musical, a intuição, o estudo sistemático e a experiência de ensinar (Brandt, 2011, p. 38).

Essa compreensão se aproxima da noção de saber experiencial, apresentada por Queiroz (2012), que defende a legitimidade do saber produzido na prática e pelas práticas, no interior dos contextos educativos. Segundo o autor, o professor de música desenvolve conhecimentos específicos a partir de sua história de vida, de sua trajetória como músico e educador, e das situações enfrentadas cotidianamente em sala de aula e fora dela:

Trata-se de uma aprendizagem situada, que não se restringe ao domínio técnico-musical, mas que envolve aspectos éticos, culturais e afetivos. O saber experiencial é aquele que se constrói com o tempo, com os erros e acertos, com as relações que se estabelecem, com as escutas que se abrem. É um saber que não se ensina, mas que se compartilha e se cultiva” (Queiroz, 2012, p. 72).

Essas proposições evidenciam a centralidade da experiência como eixo formativo, ressaltando que a docência em música é profundamente marcada por relações humanas, por improvisações pedagógicas e por processos formativos que ocorrem muitas vezes fora dos espaços formais de formação. O professor de música, nesse quadro, é um sujeito em constante elaboração de seus próprios saberes, que dialoga com sua memória, com sua prática e com os contextos socioculturais que o atravessam.

A compreensão da docência como espaço de construção de saberes experienciais, musicais e educativos ganha ainda mais densidade quando articulada às contribuições de Tardif e Lessard (2008), especialmente no que tange à natureza multifacetada do trabalho docente. Para esses autores, os saberes que fundamentam a prática do professor não são dados a priori, mas constituem-se a partir da interação entre diferentes fontes: a formação acadêmica, a experiência profissional, os saberes do cotidiano e os saberes oriundos das interações com os alunos, com os colegas e com a cultura escolar. Para estes autores, os saberes docentes são “saberes plurais”, sendo a experiência um dos pilares fundamentais de sua constituição:

Os saberes da experiência, que são adquiridos e elaborados pelos professores durante a prática do ensino, constituem um corpus importante do saber docente. Eles nascem do confronto cotidiano com as situações reais do trabalho escolar e desenvolvem-se por meio da experimentação, da intuição e da reflexão na ação. Esses saberes são personalizados, enraizados na prática, e são constantemente reelaborados (Tardif; Lessard, 2008, p. 220).

Essa perspectiva nos permite reconhecer a prática docente musical como um terreno fértil para a produção de saberes que não podem ser reduzidos a manuais ou prescrições curriculares. A docência em música demanda do educador sensibilidade para lidar com os tempos do aluno, com suas histórias sonoras, com a diversidade de estilos e linguagens, e com os desafios da criação artística em contextos educativos. Nesse sentido, o professor de música desenvolve um tipo de conhecimento que é híbrido, situado e profundamente vinculado à experiência vivida e refletida.

Tardif (2014) aprofunda essa ideia ao ressaltar que a experiência, quando tematizada e analisada, torna-se um saber profissional legítimo:

A experiência, por si só, não constitui um saber profissional. Ela precisa ser convertida, por meio de um trabalho de reflexão crítica, em conhecimento útil e

compartilhável. É nesse movimento que a prática se transforma em saber profissional, isto é, em um conhecimento que orienta a ação e que pode ser comunicado, ensinado e discutido com os pares (Tardif, 2014, p. 33).

Dessa forma, a articulação entre os saberes experienciais, musicais e educativos não se dá de modo linear ou espontâneo, mas exige mediações formativas, escutas sensíveis e processos reflexivos contínuos. Trata-se de reconhecer que o professor de música é também um produtor de saberes, que constrói conhecimentos a partir do vivido, do sentido atribuído às experiências e da capacidade de elaborar, teorizar e compartilhar esses saberes em contextos formativos.

As narrativas dos professores participantes coletadas pela pesquisadora Beineke (2012) revelam uma constante interpenetração entre saberes musicais e pedagógicos, cujo ponto de articulação mais evidente é a experiência vivida na prática cotidiana do ensino. Ao refletirem sobre suas trajetórias, muitos deles destacam como suas diversas vivências musicais, como intérpretes, regentes, instrumentistas ou cantores, se tornaram, ao longo do tempo, inseparáveis de seus gestos pedagógicos. Tal entrelaçamento remete ao que a autora supra citada define como “reflexão sobre a prática na formação do professor de música”, reconhecendo que o ensino musical não se desenvolve alheio às dimensões afetivas, artísticas e relacionais que constituem a experiência estética e educativa. Ela afirma:

Na prática pedagógica, o professor de música se depara com um campo complexo e intersubjetivo, em que os saberes são produzidos na confluência entre o fazer artístico e o fazer educativo. A prática não é apenas um lugar de aplicação de métodos, mas um território de invenção, negociação e construção de sentidos. É nesse contexto que a reflexão sobre a própria prática se torna um instrumento formativo fundamental, possibilitando ao professor compreender o que faz, por que faz e como pode transformar sua ação (Beineke, 2012, p. 184).

Essa concepção nos permite compreender o campo da educação musical como espaço privilegiado de emergência dos saberes experienciais, pois o fazer docente está profundamente enraizado nas vivências musicais acumuladas, experimentadas e ressignificadas ao longo do tempo. Nesse sentido, o saber do professor não é apenas técnico, nem tampouco meramente reflexo de sua formação inicial. Ele é, sobretudo, um saber encarnado, que nasce da escuta do outro, da afinação com o contexto, da improvisação diante do inesperado e da mediação sensível entre mundos diversos: o mundo do aluno, o mundo da música e o mundo da educação.

A escuta, nesse processo, assume um papel fundante. Escutar não apenas os sons, mas os sentidos que os alunos atribuem às práticas musicais, suas memórias sonoras, seus gestos expressivos e suas histórias musicais pessoais. Isso exige do educador musical um tipo de atenção que transcende a técnica, aproximando-se do que Gadamer (1999) nomeia como “fusão

de horizontes”, isto é, o encontro entre diferentes mundos de significação, que, ao dialogarem, produzem novos sentidos para a ação pedagógica.

As vozes dos professores de música, em suas narrativas formativas, revelam que os saberes experienciais não apenas coexistem com os saberes musicais e pedagógicos, mas constituem o solo comum a partir do qual se forjam sentidos para a docência. Essa articulação entre saberes não ocorre de forma linear ou prescritiva, mas se manifesta como um processo dinâmico, situado, em que o conhecimento se constrói na e pela prática, em diálogo com os contextos e sujeitos envolvidos.

Swanwick (1999), ao refletir sobre a educação musical, enfatiza que o ensino de música não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos técnicos, pois envolve dimensões subjetivas, culturais, sociais e estéticas que configuram a complexidade da prática pedagógica. Segundo este autor:

“O ensino de música é uma atividade complexa e multifacetada. Envolve não apenas o domínio técnico do conteúdo musical, mas também a capacidade de responder criativamente aos contextos e aos alunos. Isso requer sensibilidade, escuta, adaptação e, sobretudo, uma compreensão profunda de que o conhecimento musical não é algo que se possui, mas algo que se compartilha e se (re)cria na relação pedagógica” (Swanwick, 1999, p. 87).

Tal perspectiva aproxima-se da noção de “saberes da experiência” elaborada por Tardif (2002), para quem o saber docente se constitui por meio da articulação entre saberes oriundos da formação, da prática profissional e da experiência pessoal. Esses saberes não são homogêneos nem hierarquicamente organizados, mas coexistem em tensão e complementaridade, revelando a complexidade da profissão docente. Como o autor afirma:

O saber da experiência não é uma forma inferior ou deformada do conhecimento teórico. Ele é, antes, uma forma específica de saber, construída no tempo, na ação e na relação com os outros. É um saber prático, situado, que permite ao professor agir de maneira competente em contextos sempre singulares (Tardif, 2002, p. 44).

No campo da educação musical, esse saber prático-experiencial é intensamente marcado pela vivência estética. Schafer (1992) destaca que a escuta do mundo, dos sons e do silêncio é, ao mesmo tempo, um gesto artístico e educativo. O educador musical, ao estimular a escuta atenta e criativa, transforma-se em mediador de experiências que integram o sensível, o cognitivo e o afetivo, permitindo que o aluno se reconheça como sujeito sonoro e expressivo. Em suas palavras, afirma que:

Ensinar música não é apenas ensinar a cantar ou tocar instrumentos. É ensinar a ouvir. Ouvir o mundo. Ouvir a si mesmo. Ouvir o outro. É abrir espaços para que os sons

revelem sentidos, para que o ruído se torne palavra, e a palavra se torne gesto sonoro que comunica e transforma (Schafer, 1992, p. 21).

Dessa forma, os saberes experienciais emergem como fios condutores que entrelaçam a formação musical, o fazer docente e a escuta do mundo, constituindo uma prática educativa sensível, crítica e reflexiva. Tais saberes não são acessórios, mas estruturantes da docência em música, pois é na articulação entre o vivido, o ensinado e o sentido que se forma o educador musical.

A escuta das narrativas evidencia que, ao longo de suas trajetórias, os saberes experienciais se entrecruzam com os saberes musicais e pedagógicos de modo indissociável, constituindo uma epistemologia da prática viva. A formação do professor de música, portanto, não pode ser compreendida de maneira fragmentada, pois os processos de aprender a ensinar e de ensinar a aprender ocorrem simultaneamente, enraizados em experiências vividas que ressoam no fazer cotidiano.

Essa compreensão dialoga com as contribuições do autor já analisado nesta dissertação, Schön (2000) e seu conceito de “prática reflexiva” para descrever o processo pelo qual o profissional age em situações complexas e imprevisíveis, refletindo em ação e sobre a ação. No campo da música, essa reflexão se traduz na mediação sensível entre o saber técnico e o gesto artístico, entre o domínio do conteúdo e a invenção pedagógica, entre o currículo e a escuta do aluno:

O conhecimento na ação é uma forma de competência que se manifesta no fazer, sem que o sujeito precise recorrer a princípios teóricos explicitados previamente. O profissional reflexivo é aquele que, diante da singularidade e da incerteza, é capaz de refletir sobre sua ação, reconstruindo suas estratégias a partir da experiência (Schön, 2000, p. 31).

Essa reconstrução exige abertura ao outro, sensibilidade à escuta e disposição ao aprendizado contínuo, dimensões que Freire (1996) inscreve na pedagogia da autonomia. Para Freire, ensinar exige coragem de se colocar como sujeito em formação, reconhecendo que o saber se dá na reciprocidade entre quem ensina e quem aprende. Nessa perspectiva, os saberes experienciais não são “subjetivos” no sentido pejorativo da palavra, mas constituem uma base epistemológica legítima, pois revelam a realidade vivida e a historicidade dos sujeitos:

Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Ensinar exige o reconhecimento de que a educação é um ato de amor, e que a experiência vivida é o lugar onde esse amor se concretiza, onde o saber se faz gesto, onde a escuta se torna ato político e pedagógico (Freire, 1996, p. 33).

Assim, compreendemos que a docência em música, mais do que uma aplicação de técnicas, é um campo de construção de sentidos. Os saberes construídos na prática e na vida, são muitas vezes fora dos espaços formais de formação e fundamentais a constituição docente. Esses saberes não apenas orientam suas escolhas pedagógicas, mas sustentam a ética, a estética e a identidade do educador musical.

Diante disso, é possível afirmar que as convergências entre saberes experienciais, musicais e educativos não se dão de forma espontânea ou automática. Elas requerem espaços de escuta, reflexão e reelaboração, tanto na formação inicial quanto continuada. Requerem o reconhecimento de que a experiência é produtora de conhecimento, e que a memória, a prática e a sensibilidade são dimensões epistemológicas legítimas na formação docente.

Busca-se, portanto, ao analisarmos a escuta das narrativas dos professores de música, entender sobre os saberes que os constituem, além de lhes reafirmar o direito à palavra, à experiência e à formação situada. A docência musical é, por excelência, um campo de travessia: entre sons e silêncios, entre saberes e afetos, entre o vivido e o ensinado. E é nessa travessia que se constroem, de forma singular e coletiva, os sentidos da formação.

“O tempo nos aproxima cada vez mais, nos reduz a um só verso e uma rima de mãos e olhos, na luz”.

Carlos Drummond de Andrade

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo abordaremos os fundamentos metodológicos que sustentam esta investigação e cuja centralidade repousa na escuta das experiências formativas de professores de música, a partir das narrativas por eles produzidas e coletadas via questionário. A pesquisa inscreve-se no campo das abordagens qualitativas, assumindo como eixo estruturante a metodologia (auto)biográfica, articulada a um modo de análise narrativa de natureza hermenêutico-compreensiva. Parte-se do entendimento de que, os sujeitos não apenas vivenciam processos formativos, mas os significam, interpretam e recriam por meio da linguagem, especialmente quando têm a oportunidade de narrar suas trajetórias. A escuta atenta e ética dessas narrativas revela-se, assim, uma via legítima de produção de conhecimento no campo educacional.

Neste contexto, os caminhos metodológicos aqui delineados não se organizam como um protocolo rígido ou técnico, mas como uma travessia reflexiva e situada, em que a escuta, a memória e a experiência assumem protagonismo. Reconhecendo o sujeito da formação como produtor de saberes, a pesquisa compreende a constituição docente como um processo contínuo de resignificação da própria trajetória, sendo a narrativa não apenas instrumento de coleta, mas também de análise e de formação. A estrutura deste capítulo contempla cinco seções interligadas, que procuram dar conta da complexidade e da coerência do percurso investigativo.

O item **4.1 – A abordagem (auto)biográfica e os sentidos da escuta narrativa**, apresenta as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa, destacando o papel da escuta como gesto formativo, ético e epistêmico, em consonância com autores como Delory-Momberger (2008), Ricoeur (1994), Abrahão (2006; 2011) e Fabre (2007).

Na sequência, o item **4.2 – A escrita de si e o memorial como construção epistemológica**, aprofunda a compreensão do memorial como um espaço de elaboração da identidade docente, conferindo ao pesquisador a condição de sujeito que também se narra e se forma ao longo do processo, à luz das contribuições de Passeggi (2011), Câmara (2012), Moraes (2024) e Doutor & Alves (2022).

O item **4.3 – Caracterização dos participantes da pesquisa**, descreve o perfil dos professores de música que integraram o estudo, explicando os critérios de escolha e a representatividade que cada um deles apresenta para sua seleção na pesquisa.

O item **4.4 – Etapas da pesquisa e procedimentos éticos**, detalha os momentos de construção, aplicação e organização do questionário, bem como os cuidados éticos observados, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016 e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Por fim, o item **4.5 – A metodologia de análise narrativa hermenêutico-compreensiva**, apresenta com profundidade o referencial interpretativo que orienta a análise das narrativas docentes, convocando os aportes teóricos de autores como Paul Ricœur (1994), Hans-Georg Gadamer (1999), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2006), Christine Delory-Momberger (2008), Michel Fabre (2007), Jorge Larrosa (2002), Maria da Conceição Passeggi (2011) e Elizeu Clementino de Souza (2015), entre outros.

Este capítulo, portanto, visa não apenas descrever os procedimentos metodológicos adotados, mas reafirmar uma posição epistemológica que reconhece a narrativa, a escuta, a memória e a experiência como vias legítimas para compreender os sentidos construídos na docência e os modos singulares de ser professor de música.

4.1 A abordagem (auto)biográfica e os sentidos da escuta narrativa

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa ancora-se na abordagem (auto)biográfica, compreendida não apenas como estratégia de coleta de dados, mas como orientação epistemológica que valoriza a experiência vivida e narrada dos sujeitos em formação. A escuta narrativa, nesse contexto, não é um momento periférico do trabalho investigativo, mas constitui o próprio eixo de produção e análise do conhecimento. Conforme nos ensina Delory-Momberger (2008, p. 72), na pesquisa biográfica “o sujeito é compreendido como ator e autor da própria história, sendo a narrativa de si o espaço no qual a experiência se inscreve, se diz e se transforma”. Trata-se, assim, de escutar trajetórias que não são lineares nem neutras, mas carregadas de significados, tensões, esquecimentos e reinvenções.

Nessa perspectiva, o pesquisador não se posiciona como sujeito externo ou observador distante, mas como alguém implicado no campo simbólico e ético da pesquisa. Como afirma Fabre (2008, p.65), “a escuta na pesquisa narrativa exige do pesquisador não apenas atenção, mas disponibilidade afetiva e abertura à alteridade do outro”. A narrativa, portanto, não é vista como simples instrumento de acesso a dados, mas como construção simbólica na qual se elabora a experiência, o tempo vivido e o sentido da docência. Assim, escutar o outro é também escutar a si mesmo, num movimento de espelhamento e deslocamento contínuo.

Essa implicação do pesquisador é bem desenvolvida por Ricœur (1994), ao tratar da mediação narrativa entre identidade e tempo. Segundo ele, “o sujeito não é dado de antemão, mas se constitui pela via da narrativa, à medida que organiza os acontecimentos do passado em uma trama inteligível. A identidade narrativa é, portanto, sempre provisória, situada entre a memória e a promessa, entre o vivido e o projetado” (Ricœur, 1994, p.140). Ele ainda reforça que essa narrativa não é uma repetição factual, mas uma construção simbólica que articula temporalidades e recria sentidos. O pesquisador, ao escutar o relato do outro, também se vê convocado a reorganizar suas próprias referências e escutar aquilo que o interpela.

Essa escuta narrativa, como destaca Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2011), tem implicações éticas profundas. Não se trata apenas de ouvir o que o outro diz, mas de reconhecer o direito de o outro narrar-se, com suas palavras, silêncios e metáforas. Para a autora:

Narrar-se é um direito pedagógico e político. É uma maneira de se inscrever no mundo e de resistir às formas de silenciamento e invisibilização das histórias de vida, sobretudo aquelas que não se encaixam nos modelos institucionalizados de formação. A escuta, nesse contexto, precisa ser sensível, ética e aberta ao que o outro deseja ou consegue dizer. Exige do pesquisador um esforço de descentramento, uma suspensão dos juízos prévios e uma disposição à hospitalidade narrativa. O texto que nos é entregue não é apenas dado, mas dom – e, como tal, exige cuidado, respeito e tempo para ser compreendido (Abrahão, 2011, p. 67).

Essa compreensão ética da escuta ganha contornos ainda mais profundos quando lembramos que, no campo da pesquisa (auto)biográfica, os sujeitos frequentemente revisitam passagens dolorosas, ambiguidades e rupturas em suas trajetórias. O pesquisador precisa estar atento a essa dimensão subjetiva e afetiva, pois o que se compartilha numa narrativa de formação não é apenas um percurso acadêmico ou profissional, mas uma existência em processo de ressignificação.

A escuta na abordagem adotada por este trabalho também se inscreve na concepção de experiência defendida por Larrosa (2002), que entende a experiência como aquilo que nos atravessa, nos toca e nos transforma. Escutar uma narrativa é, nesse sentido, abrir-se a uma experiência do outro que, ao se tornar linguagem, ganha espessura e presença. Como lembra o autor:

Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. (...) A experiência não é algo que se tem, mas algo que se sofre, que se padece. É sempre uma passagem, uma travessia. A linguagem é a forma como a experiência se comunica, e narrar uma experiência é transformá-la em saber, em ensinamento, em partilha. Nesse sentido, a escuta da experiência do outro não é uma técnica, mas uma disposição ética e estética para ser afetado (Larrosa, 2002, p. 21).

Ao optar pelo uso do questionário narrativo escrito, esta pesquisa assumiu o compromisso de construir um espaço de escuta que respeitasse o tempo e o ritmo de elaboração dos professores participantes. A escrita permitiu que cada sujeito organizasse sua narrativa a partir de sua própria lógica temporal, sem a pressão do imediatismo oral. Como aponta Câmara (2012), em sua tese sobre o memorial autobiográfico como tradição acadêmica:

A escrita de si, especialmente no formato do questionário narrativo, oportuniza uma pausa reflexiva, uma suspensão do cotidiano que permite ao sujeito lançar um olhar retroativo sobre sua trajetória. (...) O tempo da escrita é também o tempo da elaboração, da organização dos sentidos, do redesenho da identidade. Ao escrever sobre si, o sujeito realiza um exercício hermenêutico, no qual interpreta suas experiências, reelabora sua memória e constrói uma imagem de si que dialoga com o passado, mas também com o presente e com o que se projeta no futuro. Esse gesto é simultaneamente epistêmico, ético e formativo. (Câmara, 2012, p. 153)

A narrativa escrita, nesse sentido, exige do pesquisador um outro tipo de escuta: uma escuta simbólica e intertextual, que compreenda o texto como espaço de significações plurais. O que se lê não é apenas o relato objetivo de uma trajetória, mas o entrelaçamento de vivências, valores, silêncios e escolhas. Essa escuta exige cuidado interpretativo, e é aqui que o diálogo com a hermenêutica filosófica de Gadamer (1999) se torna essencial. O autor nos lembra que compreender é sempre interpretar, e interpretar é sempre situar-se no horizonte do outro:

Compreender um texto é colocar-se em diálogo com ele, deixando-se afetar pelo que ele diz e também pelo que ele cala. (...) A fusão de horizontes ocorre quando o intérprete abandona suas certezas para acolher o sentido do outro. Esse processo exige abertura, suspensão de preconceitos e disposição para ser transformado. (...) Não se trata de projetar-se sobre o texto, mas de deixar que o texto nos diga algo, mesmo que isso nos desestabilize. Na escuta, o intérprete se arrisca (Gadamer, 1999, p. 376).

Nesse processo, o pesquisador assume uma posição ética e sensível diante daquilo que lhe é confiado pelos sujeitos da pesquisa. É convocado a interpretar, mas também a respeitar os limites do que foi dito e, sobretudo, do que foi calado. Como nos lembra Passeggi (2011, p.147), a escuta narrativa não pode ser confundida com uma decodificação objetiva do relato; ela é, antes de tudo, um gesto formativo:

A escuta do outro, na pesquisa (auto)biográfica, exige uma escuta de si. (...) O pesquisador precisa se implicar no processo interpretativo, reconhecer-se afetado pelo que lê, permitir que o texto do outro ecoe em sua própria história. (...) A escuta, nesse contexto, é um exercício de descentramento e também de responsabilidade. Interpretar o relato do outro é também comprometer-se com ele, com sua dignidade e com sua potência formativa. O dado narrativo não é um simples fato: é uma elaboração de si que precisa ser acolhida com respeito e rigor.

A escuta narrativa, portanto, é um ato político e pedagógico. Não se trata apenas de reunir dados sobre trajetórias docentes, mas de abrir espaço para que essas trajetórias se afirmem como lugares legítimos de saber. Como lembra Joelson de Sousa Morais (2024), em sua análise sobre a escrita autobiográfica na formação de professores:

Narrar-se é um exercício de subjetivação e também de resistência. Ao escrever sobre si, o sujeito não apenas compartilha sua experiência, mas reivindica o direito de existir como produtor de sentido, como sujeito epistêmico. (...) Escutar esse sujeito é, portanto, reconhecer sua dignidade, seu saber e sua capacidade de ensinar por meio da própria vida. (...) A escuta na pesquisa autobiográfica não é técnica: é um gesto de compromisso com a memória, com a formação e com a justiça simbólica.

Assim, a metodologia adotada neste estudo não se limita a técnicas de coleta ou análise: ela configura uma ética da escuta, na qual a leitura dos relatos docentes é sustentada por uma postura interpretativa sensível, aberta e rigorosa. A escuta narrativa, nesse contexto, reafirma-se como prática de hospitalidade, de reconhecimento e de produção de saberes situados.

Como prática metodológica e ética, a escuta narrativa se configura como um modo de acolher o outro naquilo que ele deseja revelar de si, e também naquilo que opta por calar. A interpretação dos relatos não deve ocorrer de forma arbitrária, mas sim em diálogo com o que Ricœur (1994) chama de “mediação narrativa”, um processo pelo qual o sujeito organiza, reconstrói e atribui sentido à sua existência, transformando vivências brutas em experiências compreendidas. O autor sublinha:

A narrativa é a forma privilegiada pela qual o tempo se torna humano e a experiência, inteligível. (...) É por meio do relato que os acontecimentos deixam de ser apenas sucessões factuais e passam a ser integrados numa trama que confere sentido à trajetória. (...) Escutar uma narrativa, portanto, é escutar um sujeito que organiza sua identidade no tempo, que interpela o outro a partir daquilo que viveu, sofreu, desejou e transformou. (...) É nesse entrelaçamento de memória, identidade e linguagem que reside a potência da escuta como prática hermenêutica (Ricœur, 1994, p. 140).

Nesse sentido, a escuta narrativa não pode ser reduzida a um processo meramente instrumental. Ela exige um posicionamento do pesquisador como sujeito implicado, como alguém que também se deixa afetar pelas histórias que acolhe. Fabre (2008), ao discutir o papel do pesquisador nas escritas biográficas, afirma:

A narrativa do outro não é uma mercadoria científica a ser processada com distanciamento e neutralidade. Ela é um apelo à alteridade, uma convocação ética que nos coloca diante de um testemunho que carrega marcas, afetos, sentidos. (...) O pesquisador não pode sair ileso do encontro com o outro narrador. Ele precisa escutar com o corpo todo, com a memória, com a dúvida, com a consciência de que toda leitura é uma interpretação, e toda interpretação, uma escolha. (...) Essa escuta

comprometida é o que distingue a pesquisa (auto)biográfica de abordagens meramente técnicas. (Fabre, 2008, p. 111)

A mediação entre a escuta e a análise envolve, portanto, um processo de “fusão de horizontes”, para retomarmos a terminologia proposta por Gadamer (1999). O pesquisador se coloca como intérprete que reconhece sua historicidade, sua linguagem e seus próprios limites diante da alteridade que se apresenta. Nesse ponto, Abrahão (2011, p.64) contribui ao refletir sobre o direito de narrar como um gesto político e pedagógico:

A escuta é um direito do outro, e um dever do pesquisador. (...) Não escutamos apenas para conhecer, mas para reconhecer o outro como produtor de saberes, como sujeito de sua própria formação. (...) A escuta exige humildade epistemológica, renúncia ao controle e abertura ao inédito. Quando um professor escreve sobre sua vida, ele não oferece um dado bruto: ele compartilha um fragmento de humanidade. Cabe ao pesquisador, então, fazer dessa escuta um espaço de aprendizagem recíproca (Abrahão, 2011, p. 64).

A construção das análises nesta dissertação será orientada, portanto, por uma hermenêutica compreensiva, que busca escutar as narrativas como atos de significação e de constituição de sentido, e não como simples descrições da realidade. As palavras dos professores participantes serão tratadas como vestígios de experiências formativas, que exigem cuidado, escuta sensível e disposição interpretativa.

Esse processo será articulado com o entendimento de que a escuta também implica responsabilidade com o que se devolve aos participantes. Como afirma Delory-Momberger (2008), o pesquisador é coautor do conhecimento produzido, e essa coautoria exige ética, rigor e compromisso com a verdade do outro:

O pesquisador não é apenas o receptáculo das narrativas que coleta. Ele é o mediador entre o que é dito e o que pode ser compreendido. (...) Ao escutar, interpretar e devolver os sentidos da experiência alheia, ele se compromete com um processo de co-produção de saber que não é neutro, nem asséptico. (...) A escuta narrativa exige um pacto simbólico com o narrador: o pacto de que sua história será tratada com dignidade, que sua voz será respeitada, e que sua experiência será acolhida como legítima forma de saber (Delory-Momberger, 2008, p. 98).

Conclui-se, assim, que a escuta narrativa adotada neste estudo transcende a mera técnica de coleta de dados. Ela constitui o próprio cerne do gesto investigativo: um ato de atenção à vida do outro, uma abertura ao imprevisível, uma aposta no sentido.

4.2 A escrita de si e o memorial como construção epistemológica

A escrita de si, especialmente no contexto da pesquisa (auto)biográfica, não é um mero exercício de rememoração subjetiva ou um recurso estilístico para ornamentar discursos acadêmicos. Trata-se, antes, de uma prática epistemológica rigorosa, profundamente enraizada em processos de formação, resignificação e produção de saberes a partir da experiência vivida. Nessa perspectiva, o memorial de formação adquire um lugar singular: não como apêndice à pesquisa, mas como um núcleo produtor de sentido e conhecimento, no qual o sujeito-pesquisador se reconhece como autor de sua trajetória e intérprete de sua formação.

Câmara, (2012, p. 25), afirma em sua tese, que o memorial, quando assumido em sua densidade formativa, “é uma prática que articula a vida e o pensamento, o vivido e o narrado, transformando a lembrança em saber e a experiência em conhecimento”.

Nesta concepção, percebe-se o memorial como um instrumento narrativo de muita significação para a construção de conhecimentos organizados sobre a trajetória de formação daqueles que dele se utilizam para rememorar o passado, entendê-lo e projetar-se no futuro, conforme continuamos ainda segundo o entendimento de Câmara (2012, p.26):

O memorial autobiográfico, ao narrar uma trajetória formativa, não apenas registra acontecimentos passados, mas os reorganiza simbolicamente, iluminando o presente e redesenhando projetos futuros. Ele constitui um exercício de reflexão em que o sujeito pensa a si mesmo enquanto se escreve, inscrevendo sua história no campo do saber.

O percurso metodológico desta pesquisa se ancora na compreensão de que o pesquisador não está fora daquilo que investiga. O memorial de formação que acompanha este trabalho não é um mero anexo biográfico, mas a expressão do próprio movimento investigativo, na medida em que a escrita de si se transforma em prática reflexiva e epistemológica.

A densidade epistemológica da escrita de si se revela, também, no gesto de reviver e reconfigurar as imagens que marcaram a trajetória docente. No entendimento de Abrahão (2011, p. 284), essas “imagens-lembranças” que emergem durante a escrita dos memoriais não são meras recordações neutras, mas “núcleos de significação”, condensando afetos, valores, rupturas e permanências que estruturam o ser docente. Sobre isso, Abrahão (2011, p.286) nos diz que:

A escrita autobiográfica possibilita revisitar o vivido, o que foi sentido, para compreendê-lo de outra forma, em outro tempo, a partir da consciência formadora que se constrói ao escrever. Não se trata de narrar por narrar, mas de ativar camadas de sentido que estavam latentes, dando forma simbólica ao vivido.

O memorial, portanto, atua como espaço-tempo de elaboração simbólica do percurso. Ele permite ao sujeito enunciar sua história não como um produto encerrado, mas como um processo em construção, aberto à crítica, à reinterpretação e à projeção.

Tal perspectiva é compartilhada por Barbosa (2021, p. 61), ao afirmar que “formar-se é também escrever-se, narrar o vivido, escavar as camadas da própria história para compreender os sentidos da docência”. A escrita autobiográfica, segundo a supra citada autora, é ao mesmo tempo um gesto íntimo e político, pois permite tomar a palavra sobre si e construir autoria: “A escrita de si não é só um ato íntimo; é também um gesto epistêmico, político e formativo. Ao narrar sua própria trajetória, o professor ressignifica seu percurso e legitima a experiência como fonte legítima de saber docente” (Barbosa 2021, p.64).

A articulação entre escrita, memória e formação assume contornos ainda mais consistentes quando examinada à luz da aprendizagem biográfica, a experiência não se transforma automaticamente em saber; é necessário um processo mediador, e esse processo é a narrativa de si.

Passeggi (2012, p.30) assim nos diz sobre que, “é pela mediação da narrativa que as experiências podem ser tornadas formativas, pois só narrando o vivido é que ele se organiza simbolicamente, sendo possível reinterpretá-lo e atribuir-lhe um novo lugar na história de vida do sujeito”. Essa mediação simbólica que a narrativa realiza é também uma forma de reinvenção da identidade.

Essa ideia encontra eco nas práticas da pesquisa (auto)biográfica em educação, que reconhecem na escrita autobiográfica um instrumento epistemológico de reconstrução da trajetória formativa. Segundo Câmara (2012, p.58), o memorial pode se tornar lugar de autoformação, na medida em que permite ao sujeito “ver-se como parte de um processo em devir, revendo decisões, reencontrando influências e resgatando sentidos ocultos”.

Câmara ainda continua de forma a aprofundar a ideia de que, a escrita do memorial, opera uma espécie de “arqueologia da formação”, escavando os fragmentos de si, os episódios dispersos no tempo, os vestígios formativos que, reorganizados, revelam a lógica oculta da construção da identidade docente. Sobre isso, a autora (2012, p.60) escreve:

A escrita memorialística, ao desdobrar o vivido em linguagem, permite ao sujeito interrogar-se, estranhar-se e, ao mesmo tempo, reconstituir-se. É um processo que exige coragem narrativa e disposição para rever o que foi vivido sob novos sentidos.

Este processo reflexivo é, também, relacional, pois pressupõe um diálogo permanente entre o “eu que escreve” e o “eu que foi”. Há, portanto, uma construção temporal da identidade,

que se dá por meio da escritura, o que remete diretamente à noção de identidade narrativa formulada por Paul Ricœur (1997, p.140), que sustenta a ideia de que o sujeito se constitui na mediação entre ipseidade e alteridade, podemos compreender o memorial como lugar onde o tempo vivido se rearticula em um tempo narrado, possibilitando a constituição do sujeito como ser de linguagem, de memória e de projeto. A esse respeito, Abrahão (2011, p. 292) é contundente ao afirmar que:

Escrever o memorial é um gesto de formação de si, de dar forma à história própria, de assumir-se autora de uma trajetória. Não se trata apenas de lembrar, mas de atribuir sentido à lembrança, de inscrevê-la como saber e como posição no mundo.

Essa perspectiva desloca o centro da formação docente dos modelos prescritivos de competências e técnicas, para o campo da vivência subjetiva, narrativa e reflexiva, onde a história de vida não é um pano de fundo, mas o próprio solo epistêmico onde se constrói o saber docente.

Essas imagens funcionam como marcadores de formação, pequenos fragmentos do passado que, ao serem reinscritos na narrativa, ganham densidade e relevância. Sua ressignificação permite atribuir novo valor à experiência, transformando o que antes parecia banal ou silencioso em fonte legítima de conhecimento.

É nesse sentido que a escrita de si se revela gesto de resistência epistemológica, ao legitimar o vivido como campo de saber. A este respeito, Barbosa (2021, p. 66) sustenta que “a narrativa biográfica permite ao docente reinscrever sua história como potência de formação. Ao reconstituir sua trajetória, ele também reconstrói os sentidos atribuídos à sua prática, deslocando-se da repetição para a criação.”

Tal deslocamento é inseparável da subjetividade que se forma na e pela linguagem. Escrever-se é, pois, reexistir discursivamente, inscrevendo-se no mundo com nova escuta de si. Essa escuta não é apenas individual: ela é, também, afetiva, política e institucional. E, como continua Barbosa (2021, p. 64), o ato de narrar-se é “uma afirmação da dignidade epistêmica do sujeito-professor”.

Nesse mesmo horizonte de sentido, emerge a perspectiva da experiência musical como enunciado de si, tal como defendido por Queiroz (2022, p. 5), que analisa a formação de jovens a partir de suas trajetórias musicais:

A música atua como um dispositivo formativo que favorece a construção de significados para a vida dos jovens. Não se trata apenas de aprender música, mas de construir-se como sujeito a partir da experiência sonora, estética e relacional que ela

proporciona.

Esse entendimento é ratificado por Moraes, Brito e Soares (2024, p.19) “A escrita autobiográfica mobiliza memórias, sentidos e afetos que não apenas contam o vivido, mas o ressignificam, transformando-o em saber experiencial” eles afirmam, portanto, que a escrita autobiográfica, ao mobilizar memórias e afetos, transforma-se em lugar de produção de saberes existenciais.

A compreensão da escrita de si como um processo epistemológico exige também um mergulho na categoria da autoformação, entendida como um movimento reflexivo no qual o sujeito torna-se agente de sua própria trajetória, através da escrita que elabora, organiza e ressignifica sua experiência. Sobre isso Câmara (2012, p. 87) afirma que “trata-se de uma escrita situada entre o vivido e o pensado, entre a experiência e sua elaboração simbólica, que ressignifica o percurso e possibilita ao sujeito apropriar-se de sua história”.

O memorial funciona também como prática de reinvenção do sujeito-professor, e que esse gesto narrativo permite que ele se reconheça como produtor de saber, e não apenas como objeto de avaliação institucional. É o que Câmara (2012, p. 89) nos diz:

O memorial, ao ser elaborado com base na reflexão sobre o vivido, transforma-se em um dispositivo formador. Ele opera uma descolonização da formação, pois coloca o sujeito como autor de sua história e não apenas como reproduzidor de modelos pedagógicos preestabelecidos.

Desse modo, a escrita de si torna-se forma de reorganizar o tempo vivido em tempo narrado, como afirma o Ricœur (1997, p. 336) ao afirmar que “o tempo se torna humano na medida em que é articulado de forma narrativa”

Esse movimento de organizar o tempo da vida em forma de narrativa é retomado por Câmara (2012, p. 91) ao afirmar que:

Escrever o memorial é inscrever-se no tempo. O sujeito revisita o passado à luz do presente e projeta futuros possíveis. Esse movimento temporal é constitutivo da formação: o que se foi, o que se é e o que se deseja ser coexistem na escrita.

A riqueza desse processo está em sua capacidade de síntese entre memória, desejo e linguagem. O sujeito não apenas conta o que viveu, mas reconfigura esse vivido à luz de um novo olhar, que é simultaneamente subjetivo e interpretativo. A narrativa, nesse caso, assume o lugar de método e de formação, pois, segundo Câmara (2012, p.94) “o memorial, enquanto prática narrativa formadora, possibilita ao professor compreender que sua trajetória não é um

acúmulo de experiências, mas um campo de sentidos em disputa, que exige interpretação constante.”

Essa interpretação constante é, como argumenta Doutor & Alves (2022, p. 124), o que permite ao sujeito tornar-se autor de si, uma vez que se reconhece como narrador e não apenas como personagem: “Narrar-se é tornar-se autor de si, na medida em que se elaboram sentidos para o vivido, resgatando a densidade do percurso formativo.”

Neste ponto, o memorial assume sua plena função como instrumento metodológico de pesquisa, pois revela os modos pelos quais os sujeitos se formam, se apropriam da experiência e produzem saberes a partir dela. Tal concepção será aprofundada nas próximas laudas, com base na análise das trajetórias dos educadores musicais participantes desta pesquisa.

O memorial de formação, ao ultrapassar a função administrativa e protocolar que muitas vezes lhe é atribuída em contextos acadêmicos, torna-se uma poderosa mediação pedagógica e política, pois é capaz de visibilizar trajetórias ocultas, reposicionar sujeitos historicamente silenciados e legitimar saberes que emergem do chão da experiência vivida.

Nesse sentido, Moraes, Brito e Soares (2024, p. 34) afirmam:

A negação do direito à narrativa é também uma negação da dignidade epistêmica dos sujeitos. Ao escreverem suas histórias, professores e professoras não apenas se fazem ouvir, mas também se tornam produtores de conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre os mundos que habitam.

A escrita do memorial, portanto, atua como uma forma de resistência simbólica, de autorização subjetiva e de produção de visibilidade narrativa, especialmente para professores que, como os participantes desta pesquisa, construíram sua prática no entrelaçamento entre música, ensino e identidade.

Essa mediação formadora está intrinsecamente ligada à experiência. Como pontua Barbosa (2021, p. 61), “formar-se é também escrever-se, narrar o vivido, escavar as camadas da própria história para compreender os sentidos da docência”. Essa escavação não é neutra: ela mobiliza afetos, conflitos, rupturas e reconciliações que perpassam toda trajetória formativa. Ao ser sistematizada por meio da escrita, essa memória torna-se política.

A ideia de que a memória autobiográfica é um campo de disputa de sentidos e não apenas lembrança pura é trazida por Barbosa (2021, p.63): “A memória é sempre criação e recriação. Narrar é reinventar o que fomos à luz do que somos e desejamos ser. Escrever-se é um gesto de negociação contínua entre lembranças e expectativas.”

Esse movimento de negociação e reinscrição simbólica é também pedagógico. Ao se reconhecer como sujeito em formação contínua, o professor torna-se também um mediador da

formação de outros. Neste ponto, o memorial deixa de ser apenas autorreflexão e transforma-se em material pedagógico: testemunho, provocação, inspiração, partilha. É o que defende novamente Câmara (2012, p. 102) ao afirmar que:

O memorial, quando partilhado, cria possibilidades de formação coletiva. Ele é um convite à escuta do outro e à autorreflexão de quem lê. Assim, torna-se uma mediação pedagógica que ultrapassa o sujeito que escreve e incide sobre a cultura profissional.

Compreendido dessa maneira, o memorial deixa de ser apenas um dispositivo introspectivo e afirma-se como um ato de alteridade, um “endereço de sentido”, como sugeriria Ricœur (2000), pois toda narrativa autobiográfica se dirige a alguém, interpela, convoca, compromete. Assim, o memorial de formação, como praticado nesta pesquisa, cumpre uma função dupla: é formação de si e formação do outro.

Essa duplicidade é também marcada pela escuta: tanto o sujeito que escreve como o leitor que lê estão imersos em um processo interpretativo que os transforma. Na página, Moraes (2024, p.27) demonstra esse ponto com clareza ao afirmar que “a escuta narrativa implica abertura radical ao outro e a si mesmo, reconhecendo que toda escrita de si é também escrita do mundo vivido.”

Nesse contexto, os relatos memoriais dos professores participantes desta investigação tornam-se documentos de formação, pois não apenas registram trajetórias, mas nos ensinam a pensar sobre a formação musical, docência e os modos como sujeitos constroem seus caminhos a partir da escuta e da experiência.

A prática da escrita de si, quando situada no campo da pesquisa (auto)biográfica, rompe com a ideia de neutralidade científica herdada do paradigma positivista. Em lugar da pretensa objetividade do distanciamento, assume-se a relação entre sujeito, memória e linguagem como constitutiva do próprio conhecimento. Passeggi (2008, p. 24) entende que esse tipo de pesquisa, trata-se de um novo modo de pensar o saber:

A pesquisa (auto)biográfica desloca o sujeito do lugar de objeto investigado para o lugar de autor do conhecimento. É na articulação entre a vida vivida e a vida narrada que emerge um saber que é, ao mesmo tempo, experiencial, relacional e formativo.

Essa mudança epistemológica redefine o papel do memorial: ele não é mais um relato introspectivo marginal, mas um texto científico que opera uma análise do vivido. É o que também sustenta François Dosse (2015, p. 58) ao afirmar que toda autobiografia que se constrói como saber possui três tempos interligados: o tempo da experiência, o tempo da escrita e o tempo da interpretação:

A narrativa autobiográfica não é um espelho do vivido, mas uma reconfiguração simbólica que atualiza o passado, dá inteligibilidade ao presente e projeta o porvir. Ela é, por isso, uma forma de produção de conhecimento situado.

Essa reconfiguração é inseparável da historicidade do sujeito, de sua localização no mundo e de sua forma particular de atribuir sentidos à experiência. Por isso, como destaca Delory-Momberger (2012, p. 45), a escrita de si não pode ser reduzida a um gênero literário ou pedagógico, mas deve ser compreendida como um modo epistemológico de pensar a formação humana: “trata-se de uma prática narrativa na qual o sujeito se constitui e se conhece a partir do que conta sobre si. A narrativa de si é, ao mesmo tempo, construção identitária e processo de conhecimento de si mesmo no mundo”.

Ao estudar os processos formativos por meio dos memoriais de formação, este trabalho insere-se diretamente nesse campo de reflexão. As narrativas dos professores aqui analisados revelam como a formação docente em música não ocorre apenas por acúmulo de saberes técnicos, mas por meio da elaboração simbólica da experiência vivida, tal como já propõe Josso (2002, p. 37) que entende que “A formação não é um processo exterior ao sujeito. Ela se realiza na medida em que ele atribui sentido à sua trajetória, interpreta sua história e reinventa sua identidade.”

Nesse sentido, a escrita autobiográfica, especialmente no memorial de formação, deve ser compreendida como campo epistêmico legítimo, cujos fundamentos se sustentam na articulação entre narrativa, identidade, experiência e tempo. Trata-se de um saber que nasce da escuta de si mesmo, mas que se expande como reflexão sobre o humano, sobre a formação e sobre os modos possíveis de habitar a docência.

Ao reconhecer o valor científico dessa escrita, a pesquisa assume uma postura de abertura à pluralidade das vozes, à densidade do vivido e ao poder formador da narrativa tornando o memorial, não um apêndice, mas o próprio corpo da formação pesquisada.

A escrita do memorial, como gesto de narração de si, não se limita à simples evocação de lembranças dispersas, mas constitui um movimento ativo de significação da experiência, que se dá em um processo relacional e reflexivo. Como aponta Câmara (2012, p. 59):

Escrever sobre si na perspectiva formativa da pesquisa (auto)biográfica implica realizar uma operação de distanciamento e, ao mesmo tempo, de reinscrição do vivido no campo da linguagem, fazendo com que a experiência torne-se narrável e, portanto, inteligível.

Essa duplicidade entre o vivido e o narrado, revela-se como a própria tessitura epistemológica da pesquisa de si. Essa dimensão é retomada por Abrahão (2011, p. 55) que entende que o memorial “reconstrói, por meio de lembranças e imagens, as referências identitárias de uma trajetória de vida em formação”, sendo mais do que um relato linear: trata-se de uma produção de sentido que ressignifica o passado à luz do presente e do projeto de futuro.

Ricœur (1994, p. 85), ao tratar da relação entre memória, identidade e narrativa, afirma que toda narração é uma construção seletiva e intencional, que opera pela tríplice mimese: pré-configuração da experiência (mimesis I), configuração narrativa (mimesis II) e reconfiguração do sentido no ato de leitura (mimesis III). Aplicando esse modelo ao memorial, pode-se dizer que a escrita de si reconfigura a experiência ao organizá-la em uma trama compreensível, operando uma espécie de catarse epistemológica, onde o sujeito se reconhece como autor de sua história.

Ricœur (1994, p. 147), entende que “contar é reconfigurar. É colocar em ordem, dar coerência ao tempo vivido. A narrativa é a forma privilegiada de dar sentido à experiência temporal”.

Tal compreensão desloca o memorial do campo meramente documental para o da hermenêutica da experiência. Nesse sentido, Michel Fabre (2006, p.79) destaca que a escrita de si, longe de ser um exercício de memória neutra, “é uma reconstrução interpretativa do vivido, orientada por uma intenção formativa e crítica, que permite ao sujeito compreender as rupturas, continuidades e metamorfoses de sua trajetória”.

No mesmo horizonte, François Dosse (2015, p. 222) diz que “a biografia é uma arte de montar o vivido em uma estrutura de sentido, onde o tempo não é cronológico, mas simbólico”, desta forma, o sujeito biográfico emerge justamente na tensão entre o acontecimento e a narrativa. Isso significa que o memorial não é apenas uma exposição de fatos, mas uma elaboração simbólica e identitária.

É nesse contexto que a escrita memorialista adquire valor epistemológico. Trata-se de produzir conhecimento a partir da experiência, valorizando os saberes subjetivos, tácitos e relacionais, conforme também sublinha Larrosa (2002, p.22), ao afirmar que: “A experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca, nos atravessa e nos transforma. E só há experiência quando somos capazes de dar-lhe sentido, de narrá-la. Experiência é, portanto, sempre linguagem”.

A escrita de si, ao tornar a experiência narrável, permite sua objetivação sem que se perca a singularidade do vivido. Essa operação é, ao mesmo tempo, formativa e cognitiva:

forma o sujeito que narra e gera conhecimento sobre processos formativos. Como ressalta Passeggi (2011, p. 37), “o memorial de formação não é apenas um produto acadêmico, mas um espaço de inscrição de si como sujeito epistêmico, produtor de saberes a partir de sua experiência”.

Dessa forma, ao integrar o memorial como capítulo da dissertação e não como anexo ou documento pré-textual, esta pesquisa assume uma posição ética e epistemológica que valoriza a experiência como fonte legítima de conhecimento. Isso está em sintonia com o paradigma compreensivo da pesquisa (auto)biográfica, que desloca o foco da objetividade tradicional para a intersubjetividade situada e reflexiva.

É o que compreende Abrahão (2004, p. 72) ao destacar a importância da narrativa existente no memorial:

Ao rememorar e narrar sua trajetória, o sujeito realiza um percurso de (re)significação das suas práticas e dos seus saberes. Ele não apenas conta sua história, mas reinscreve nela sentidos novos, que lhe permitem compreender sua condição de professor, suas escolhas pedagógicas e seu pertencimento ao campo da formação.

Com o que corrobora Passeggi (2010, p. 48) ao afirmar que:

A pesquisa (auto)biográfica desloca o sujeito do lugar de objeto investigado para o lugar de autor do conhecimento. É na articulação entre a vida vivida e a vida narrada que emerge um saber que é, ao mesmo tempo, experiencial, relacional e formativo.

Assim, a escrita de si torna-se um ato de resistência epistemológica e de reinvenção subjetiva. É na reconstrução narrativa do vivido que o sujeito toma consciência de seus aprendizados, seus valores, seus impasses, e projeta novos caminhos de ser e formar-se. Josso (2004, p. 91) afirma que “A escrita autobiográfica permite ao sujeito biográfico compreender os sentidos atribuídos à sua trajetória e vislumbrar novas possibilidades de si. Trata-se de um processo de formação e de transformação de si no e pelo relato”.

A elaboração do memorial como prática de escrita de si insere-se, portanto, em uma perspectiva epistemológica que valoriza a constituição do sujeito como produtor de saberes, articulando memória, linguagem e formação. Essa tríade se mostra particularmente fecunda na pesquisa (auto)biográfica, pois desloca o foco da escrita de um mero testemunho para uma forma de conhecer-se e conhecer o mundo. Em conformidade com esta concepção, observa-se as palavras de Câmara (2012, p. 82):

O memorial, mais do que um texto autobiográfico exigido por rituais acadêmicos, é uma possibilidade de reinscrição simbólica do sujeito em sua história, uma cartografia de sentidos que permite compreender a formação como um processo inacabado, relacional e narrativo.

A escrita memorialista torna-se, assim, uma prática de formação que opera sobre a memória individual com vistas à elaboração de um saber situado. Como sugere Delory-Momberger (2008, p.511), trata-se de uma “experiência de si” no sentido foucaultiano¹⁰, mas que se realiza no plano da linguagem e da narrativa, produzindo conhecimento a partir da subjetividade.

Essa subjetividade, no entanto, não é solipsista, pois não se reduz a uma interioridade isolada, autocentrada ou desvinculada do mundo, nem meramente confessional, como um simples espaço de desabafo ou exposição pessoal sem compromisso epistemológico. Ela é, na verdade, constituída no entrelaçamento com o outro, com o social e com o tempo vivido. Nesse sentido, Abrahão (2011, p. 58) observa que o memorial de formação é um “espaço de (re)significação das imagens-lembranças que estruturam o ser docente”, operando uma reconfiguração das referências identitárias que moldaram o sujeito em sua trajetória educativa.

Essa reconfiguração é possível graças ao movimento reflexivo que o memorial provoca. Ao narrar-se, o sujeito se desdobra em autor e personagem, testemunha e narrador, e passa a ver sua trajetória sob uma nova luz. Trata-se de um processo hermenêutico, no qual a compreensão de si se dá por meio da mediação simbólica da linguagem e da construção narrativa. Ricœur (1994, p. 19) descreve esse processo como uma “refiguração da identidade narrativa”, onde o sujeito se constitui em sua historicidade: “O ser humano não apenas conta histórias, ele é contado por elas, ele se compreende na narrativa que faz de sua vida. É por meio do relato que a identidade se dá como possibilidade interpretativa do ser”.

Essa compreensão é aprofundada por Dosse (2015, p.227), ao afirmar que a biografia é uma forma de dar inteligibilidade ao vivido, onde a vida não é apenas vivida, mas também interpretada, nesse sentido a autora sustenta que: “Toda narrativa biográfica é um exercício de organização simbólica do tempo. Ao narrar-se, o sujeito articula acontecimentos dispersos em uma lógica interna, conferindo-lhes coerência e inteligibilidade”.

¹⁰ A autora recorre ao pensamento de Michel Foucault para indicar que a constituição do sujeito não é um dado fixo ou essencial, mas resultado de práticas discursivas, sociais e éticas. Em sua análise sobre as “tecnologias do eu”, Foucault (2006, p.238) esclarece: “por tecnologias do eu, quero dizer os meios que permitem aos indivíduos efetuarem, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, sobre seus pensamentos, sua conduta, seu modo de ser, de maneira a transformar-se para atingir um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria ou de imortalidade”. Assim, entende-se que o memorial, enquanto escritura de si, é também uma prática foucaultiana de subjetivação, um modo pelo qual o sujeito se transforma e se conhece por meio da linguagem e da rememoração. Nesse processo, como aponta Delory-Momberger (2008), a escrita torna-se um lugar de produção de saberes experienciados, carregando o potencial de reinvenção de si, em diálogo com a memória e a história pessoal.

A “coerência” acima mencionada por Dosse não é linear nem cronológica, mas simbólica, como já havia sido indicado por Larrosa (2002, p. 36). Ao tratar da narrativa nas ciências humanas, Dosse (2015, p. 142) afirma que “a coerência interna de uma narrativa não se funda na cronologia dos eventos, mas na lógica simbólica que permite sua inteligibilidade”. Assim, a escrita de si organiza o tempo vivido por meio de significados e afetos, criando zonas de sentido que não obedecem à rigidez da sequência factual, mas à densidade simbólica das experiências. Escrever o memorial, nesse caso, é construir marcos de orientação no caos da memória, estabelecendo nexos que possibilitam à identidade docente emergir em sua pluralidade e complexidade.

Por isso, o memorial não pode ser compreendido como mero exercício técnico ou obrigação burocrática. Ele é, antes de tudo, uma “prática discursiva de formação” como entende, Passeggi, (2010, p. 41), prática essa, que possibilita ao pesquisador-professor reconhecer em si os processos de constituição de sua identidade profissional, suas aprendizagens, rupturas e permanências.

Como afirma Passeggi (2011), a escrita de si “é mais do que uma reconstrução narrativa do vivido; é um processo de objetivação da experiência e, ao mesmo tempo, de subjetivação do conhecimento”. A autora continua, afirmando sobre a importância formativa do memorial:

O memorial de formação não é apenas um texto voltado ao cumprimento de uma exigência curricular; ele é, sobretudo, um dispositivo de pesquisa e de formação, por meio do qual o sujeito se inscreve como produtor de conhecimento sobre si e sobre os processos de formação aos quais esteve vinculado. Trata-se de uma prática que exige disponibilidade para interrogar-se, distanciar-se de si mesmo e elaborar sentidos para o que foi vivido (Passeggi, 2011, p.39).

Josso (2004, p. 93) também demonstra que:

As aprendizagens biográficas se constituem no entrelaçamento de acontecimentos marcantes, rupturas e crises que provocam o sujeito a interrogar-se sobre o sentido de sua existência, seus projetos e suas escolhas. A escrita de si permite integrar essas vivências em uma construção reflexiva que transforma a experiência em saber.

No mesmo sentido, a tese de Sandra Câmara (2012, p.73), orientada por Passeggi, aprofunda a análise ao propor que o memorial representa uma instância de transformação epistêmica do sujeito. A autora argumenta que:

O exercício de escrita memorialista, quando realizado no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, permite ao sujeito ultrapassar a lógica do cumprimento acadêmico e alcançar um plano de autorreflexividade crítica. É nesse movimento que o pesquisador passa a compreender que sua história não é apenas uma narrativa sobre si, mas uma forma de tomar posição no campo da produção de saberes.

Essa “tomada de posição” é essencial na pesquisa (auto)biográfica. O pesquisador não é um observador neutro, mas um sujeito situado, envolvido e implicado nos processos formativos que analisa. Ao narrar-se, ele também se forma, e forma-se como sujeito epistêmico. A experiência vivida precisa ser transfigurada em experiência narrada para se tornar fonte legítima de conhecimento. Como Fabre (2024, p. 80) afirma:

Narrar-se é produzir um discurso que organiza simbolicamente a experiência. Mas é também posicionar-se frente a ela, transformando a experiência em objeto de pensamento. Nesse sentido, a escrita de si opera como uma experiência filosófica de si, uma formação da consciência e uma reinvenção subjetiva.

Essa reinvenção não ocorre isoladamente. A escrita memorialista emerge no entre-lugar entre o individual e o coletivo, o vivido e o narrado, o passado e o presente. Conforme afirma Delory-Momberger (2008, p. 94), o sujeito biográfico se constitui em uma trama de relações e temporalidades, e sua narrativa é sempre situada, parcial, aberta e inacabada:

A narrativa autobiográfica é uma prática de construção de sentido no tempo. O sujeito que narra inscreve sua vida em uma sequência que não é apenas cronológica, mas simbólica e afetiva. Cada lembrança mobilizada é também uma escolha interpretativa, uma maneira de dizer o que importa, o que fere, o que resiste.

Por fim, vale destacar a observação de Abrahão (2004, p. 72), segundo a qual o memorial de formação, quando concebido como escrita de si e não apenas como relato administrativo, possibilita o que ela chama de “autoformação narrada”, uma espécie de elaboração hermenêutica da própria trajetória docente. A autora conclui:

Ao rememorar e narrar sua trajetória, o sujeito realiza um percurso de (re)significação das suas práticas e dos seus saberes. Ele não apenas conta sua história, mas reinscreve nela sentidos novos, que lhe permitem compreender sua condição de professor, suas escolhas pedagógicas e seu pertencimento ao campo da formação.

A escrita de si, quando compreendida como gesto epistemológico, transforma o memorial em um espaço privilegiado de escuta, elaboração e tomada de consciência sobre a própria história de formação. No campo da docência, e especialmente no da docência musical, essa escrita torna-se também um lugar de resistência, onde o sujeito constrói uma narrativa que escapa aos padrões normativos e técnicos impostos por racionalidades burocráticas e curriculares.

É nesse ponto que Larrosa (2002, p. 21) traz uma contribuição crucial ao refletir sobre a experiência como acontecimento formativo. Segundo ele, somente aquilo que nos toca, nos

atravessa e nos transforma pode ser chamado de experiência, e narrar tais experiências é dar-lhes forma, é arrancá-las da repetição vazia para torná-las significativas. Ele afirma:

A experiência não é aquilo que simplesmente acontece, mas aquilo que nos acontece, aquilo que nos passa, que nos atravessa. E é somente na linguagem que a experiência se transforma em algo comunicável e pensável. Por isso, toda experiência é, de certo modo, narrativa.

Assim, o memorial torna-se nesta dissertação uma forma de apropriação da experiência vivida pelo professor-músico, um modo de escutar a si mesmo e nomear aquilo que, muitas vezes, permanece silenciado no cotidiano da docência. A escrita memorialista, portanto, constitui-se como ferramenta de formação crítica, pois exige que o sujeito reencene, interprete e reorganize simbolicamente os fragmentos de sua trajetória, produzindo com isso saberes singulares e encarnados.

Passeggi (2011, p. 40) reforça essa ideia ao afirmar que o memorial é um “dispositivo formativo de escritura de si”, que funciona como operador de inteligibilidade da própria formação, especialmente quando vinculado à pesquisa (auto)biográfica., pois:

Ao escrever sobre si, o sujeito não apenas narra uma sequência de eventos, mas interroga seus caminhos, seus impasses e seus aprendizados. O memorial é, nesse sentido, um ato de reflexão sobre a formação e um gesto de inscrição de si no campo do saber.

No caso dos professores de música, essa reflexão sobre a formação assume contornos particulares. A musicalidade, como dimensão existencial e sensível, atravessa as experiências de vida desde a infância até os espaços formais de ensino-aprendizagem. Reconstituir essas trajetórias é também reconstituir os vínculos afetivos, simbólicos e culturais que fundamentam a identidade docente-musical.

Michel Fabre (2024, p. 82) contribui para essa perspectiva ao argumentar que a experiência sensível e estética não é separável da experiência educativa, e que a formação se dá no entrelaçamento de vivências, saberes e emoções. Ele afirma:

O educador é aquele que aprendeu a ler sua própria experiência como um texto, que sabe escutar os ecos de sua formação naquilo que vive no presente. Sua prática não é o resultado mecânico de métodos aprendidos, mas o fruto de uma história de formação continuamente interrogada.

É nessa concepção que a escrita do memorial se articula como prática de escuta de si e de interpretação das experiências formadoras, muitas vezes marcadas por rupturas, deslocamentos, dificuldades, encantamentos e reencontros com a música como linguagem e

como vocação. Cada gesto de escrita torna-se, portanto, um gesto de recomposição identitária, de reaprendizagem da própria trajetória docente-musical.

Para Abrahão (2011, p. 59), essa escuta de si é também uma escuta do outro em si. Os sujeitos que se formam enquanto escrevem sobre sua formação o fazem dialogando com os rostos, vozes, instituições, mestres e companheiros que os marcaram. O memorial, por isso, revela-se como um espaço relacional e ético:

O sujeito, ao narrar-se, constrói-se em relação com os outros significativos de sua história. Ao mesmo tempo em que rememora, ele reinscreve esses encontros na tessitura de seu ser professor. O memorial é, portanto, uma cena de alteridade e de reconhecimento.

Nesse ponto, a escrita do memorial também revela seu potencial político. Ao narrar sua própria história, o professor resgata sentidos esquecidos, valoriza saberes experienciados e se posiciona criticamente diante das estruturas que atravessaram sua formação. Trata-se, portanto, de um ato de resistência à lógica da homogeneização e do apagamento das singularidades, algo especialmente importante no campo da música, onde as trajetórias costumam ser marcadas por percursos não lineares, práticas extracurriculares, autodidatismos e múltiplas fontes de aprendizagem.

Como observa Delory-Momberger (2008, p. 73), o sujeito biográfico assume a palavra não apenas para contar quem é, mas para reivindicar o direito de dizer-se e de ser escutado, inscrevendo-se como produtor de sentidos e saberes.

Essa escuta de si é também um direito à memória que traça um diálogo com os princípios de libertação e denúncia do silenciamento de Freire (1987, p. 101): “Negar a palavra aos homens é violentá-los”. Nesse sentido, o direito de narrar é também o direito de existir enquanto sujeito epistêmico, pois Abrahão (2011, p. 61) afirma que:

Narrar-se é um direito pedagógico e político. É uma maneira de se inscrever no mundo e de resistir às formas de silenciamento e invisibilização das histórias de vida, sobretudo aquelas que não se encaixam nos modelos institucionalizados de formação.

Ao considerar o memorial como lugar de elaboração da experiência e de produção de saberes formativos, reafirma-se a sua potência enquanto metodologia encarnada de investigação. Mais do que suporte textual de um percurso acadêmico, ele é um dispositivo ético, político e epistêmico, que permite o acesso aos sentidos atribuídos pelos sujeitos à própria formação e ao exercício da docência. Como bem sintetiza Passeggi (2011, p. 43):

A escrita de si, especialmente no contexto da formação docente, constitui-se como experiência que articula três dimensões indissociáveis: a subjetividade, o conhecimento e o compromisso ético com a própria história. Narrar-se é, portanto, um gesto fundante de autorreflexividade e de tomada de posição no campo educacional.

Esse gesto de autorreflexão torna-se ainda mais relevante quando se inscreve nas vozes dos educadores musicais, sujeitos cuja formação é, muitas vezes, marcada por percursos híbridos, práticas extracurriculares e aprendizagens sensíveis. Ao narrar-se, o professor de música reconstrói a sua trajetória como músico e educador, ressignificando os momentos de formação vividos dentro e fora das instituições formais.

A narrativa biográfica tem o poder de organizar a descontinuidade e de dar inteligibilidade às rupturas que constituem o percurso do sujeito, conforme afirma Delory-Momberger (2008, p.98):

A narrativa biográfica é o lugar por excelência da compreensão de si em situação. Por meio dela, o sujeito torna-se capaz de reorganizar as marcas da experiência, de elaborar as tensões entre o vivido e o pensado, entre o tempo linear e o tempo simbólico.

Nesse sentido, os relatos produzidos pelos educadores participantes desta pesquisa, a partir de um conjunto de questões abertas, inspiradas por pressupostos da abordagem (auto)biográfica, também podem ser compreendidos como formas de memorial. São narrativas de si, mobilizadas em torno de perguntas que convocam a lembrança, a análise, a crítica e a projeção de sentidos sobre o ato de formar-se e formar outros por meio da música.

Ao discutir a formação de professores como experiência hermenêutica, Fabre (2006, p. 85) afirma que, “a formação implica a escuta, a escuta do outro, e a consideração de sua palavra, da maneira como ele diz o mundo e nele se situa”. Essa perspectiva sustenta uma verdadeira pedagogia da singularidade, valorizando os saberes e as experiências vividas dos professores enquanto sujeitos biográficos.

Fabre (2011, p.77) ainda demonstra que a amplitude do conceito “formação” extrapola o puro e simples conhecimento técnico, ele compreende que: “a formação não se resume à aquisição de competências técnicas. Ela implica uma confrontação com os valores, com o sentido do que se faz, com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, formar-se é experienciar-se”.

A escuta sensível dessas trajetórias constitui a base metodológica da análise a ser desenvolvida neste trabalho com as informações coletadas no questionário. Mais do que extrair “respostas” das falas, busca-se interpretar os sentidos produzidos por cada docente em sua narrativa. Trata-se de uma escuta compreensiva e situada, conforme propõem Ricœur (1994) e

Gadamer (1999), que compreendem o texto do outro como lugar de encontro e não de domínio. Ao interpretar as narrativas dos professores, o objetivo não é falar por eles, mas com eles, reconhecendo que suas histórias revelam modos de ser e de formar-se que escapa às tipificações generalizantes.

Essa escuta exige uma postura ética do pesquisador, não podendo agir como uma função instrumental de produção de dados. Ao contrário, é preciso reconhecer o valor intrínseco da narrativa como expressão de uma vida singular e, ao mesmo tempo, coletiva, situada em uma cultura, em um tempo e em um espaço. É o que afirma Abrahão (2004, p.75):

A escuta da narrativa autobiográfica é um gesto de reconhecimento. Reconhecer o outro como sujeito da palavra é condição para que o diálogo formativo se estabeleça. Nesse sentido, a escrita de si e a escuta do outro se implicam mutuamente em uma ética da alteridade.

Assim, ao adentrarmos as vozes dos professores que atuam no ensino de música, especialmente no contexto de uma instituição pública de formação artística, como é o caso do *lócus* da presente pesquisa, compreendemos que cada resposta é também uma narração de si. Ainda que provocada por um questionário, cada fala registrada no corpus da pesquisa revela um sujeito em formação, em movimento, em busca de sentido para sua prática e para sua trajetória.

Por isso, a escuta das palavras desses educadores não será meramente instrumental, mas hermenêutico-compreensiva, fundamentada nos aportes da epistemologia da experiência, da escrita de si e da formação reflexiva. A análise que se inicia no capítulo seguinte, portanto, nasce do solo fértil preparado por essa fundamentação teórica e metodológica. É o que depreende Ricœur (1994, p. 196) ao afirmar que “é na narrativa que o tempo se torna humano e que a vida se torna inteligível. A identidade que emerge da narrativa não é um dado fixo, mas uma construção contínua, sempre aberta ao sentido e à transformação”.

A escrita de si, tal como compreendida neste trabalho, não é um adorno estilístico ou mero protocolo de validação acadêmica, mas uma prática epistêmica e formativa profundamente transformadora. O memorial, quando elaborado a partir da abordagem (auto)biográfica, torna-se um lugar de escuta, de reflexão e de invenção de sentidos sobre a própria trajetória. Trata-se de uma escrita que dá forma à experiência, que a organiza simbolicamente, que a reinscreve no campo do conhecimento e da formação.

Como demonstrado ao longo desta seção, a escrita autobiográfica permite o reconhecimento do sujeito como protagonista de sua formação, como intérprete de seus próprios caminhos e como produtor legítimo de saberes situados. Nessa perspectiva, o memorial

é simultaneamente espaço de memória, lugar de crítica e gesto de resistência, especialmente em contextos como o da educação musical, onde as trajetórias se constroem muitas vezes à margem dos modelos formais e lineares de formação.

Autores como Delory-Momberger (2012), Passeggi (2010), Abrahão (2011), Fabre (2006), Josso (2004), Ricœur (1994) e Dosse (2008) nos ofereceram aportes preciosos para compreender o valor heurístico, formativo e político dessa escrita. Ela é, ao mesmo tempo, produção de conhecimento e de subjetividade; é afirmação do direito de narrar-se e do dever de escutar o outro em sua singularidade.

A escuta dessas vozes, tais como a dos professores participantes desta pesquisa, deve, portanto, ser guiada por uma postura ética e metodológica que reconheça a densidade da narrativa de si. É nesse horizonte que se inscreve a análise a ser realizada no capítulo seguinte: uma escuta narrativa hermenêutico-compreensiva, ancorada no diálogo entre a experiência vivida e os aportes da filosofia da linguagem, da fenomenologia da memória e da epistemologia da formação.

4.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

O estudo em questão adota uma abordagem qualitativa, com uma amostra final selecionada, no total de questionários completos de 15 (quinze) participantes que possuem formação em graduação em música licenciados com habilitação específica em instrumento ou bacharéis em música com complementação pedagógica.

A escolha do grupo e quantidade de participantes nesta pesquisa não é aleatória nem arbitrária, mas se ancora em fundamentos sólidos da abordagem qualitativa e da epistemologia compreensiva que sustenta o trabalho. Conforme defendem Bauer e Gaskell (2017, p. 87), a lógica da saturação dos dados orienta a definição da amostra em pesquisas qualitativas. A saturação ocorre quando a coleta de dados deixa de produzir informações novas e relevantes sobre o fenômeno investigado, sinalizando que o universo estudado já foi suficientemente explorado.

Além disso, a abordagem (auto)biográfica e narrativa, adotada nesta pesquisa, não busca representatividade estatística, mas densidade interpretativa e profundidade na compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias. Nesse contexto, como esclarece Minayo (2001, p. 75), o número de participantes deve ser "suficiente para permitir a compreensão do fenômeno e pequeno o bastante para possibilitar um mergulho analítico em cada experiência individual".

Flick (2009, p. 134) argumenta que a qualidade da análise interpretativa em estudos qualitativos depende da profundidade com que o pesquisador se debruça sobre os dados, sendo a extensão da amostra limitada pelas possibilidades concretas de uma análise minuciosa, especialmente no âmbito de uma dissertação de mestrado.

No mesmo sentido, Merriam (2009, p. 45) enfatiza que, para garantir a credibilidade e confiabilidade da análise, é necessário que o número de participantes seja compatível com os recursos, o tempo e o escopo da pesquisa.

Somado a esses critérios epistemológicos e metodológicos, este estudo adotou também uma racionalidade simbólica na composição da amostra: a diversidade das habilitações específicas dos participantes, ou seja, em quais instrumentos musicais são especializados. Procurou-se garantir a inclusão de ao menos um docente de cada instrumento musical lecionado na escola em que a pesquisa foi realizada, tais como: instrumentos de cordas friccionadas e dedilhadas, instrumentos de sopro, percussão, instrumentos de teclas e canto.

Tal escolha teve como objetivo contemplar a pluralidade das práticas pedagógico-musicais, reconhecendo que cada área instrumental carrega particularidades formativas, desafios didáticos e percursos identitários distintos. Desse modo, a amostra representa não apenas um percentual expressivo (20,55%) do corpo docente da instituição, mas também um recorte qualitativo e heterogêneo das experiências docentes na educação musical especializada.

Conforme afirma Patton (2015, p. 57), em pesquisas orientadas pela compreensão de significados e experiências, o foco está na riqueza das narrativas e não na quantidade de respostas. A diversidade de habilidades específicas nos instrumentos musicais lecionados pelos participantes, ao ampliar o espectro dos relatos, enriquece a tessitura interpretativa da análise, conferindo maior validade interna ao estudo e ampliando sua contribuição para a reflexão sobre a formação de professores de música no Brasil.

Ademais, a pesquisa em tela, qualitativa, privilegia a profundidade e o detalhamento da análise em detrimento da quantidade de participantes. Segundo Minayo (2001, p. 75), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos complexos, explorando percepções, experiências e subjetividades dos indivíduos em contextos específicos. A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados é especialmente indicada quando o objetivo é captar nuances e especificidades do grupo estudado, proporcionando um espaço para que os respondentes expressem suas vivências de forma estruturada e detalhada (Richardson, 2019, p. 89).

A seleção dos participantes teve o propósito de se obter uma amostra representativa e adequada ao propósito da pesquisa. Flick (2009, p. 134) destaca que o objetivo central da

pesquisa qualitativa é interpretar as percepções e experiências dos participantes, enfatizando a riqueza das informações coletadas e a compreensão das especificidades do grupo estudado.

Como aponta Bogdan e Biklen (1994, p. 91), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador entrar no “mundo do participante”, obtendo uma visão mais acurada de seus pensamentos e atitudes, o que é especialmente relevante em contextos educacionais e artísticos.

O uso de questionários em pesquisa qualitativa, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 276), tem como vantagem a possibilidade de sistematizar informações que revelam padrões e singularidades entre os professores de música, permitindo uma análise que respeite a individualidade dos respondentes e, ao mesmo tempo, identifique pontos comuns.

Patton (2015, p. 57) ressalta que questionários podem capturar as perspectivas dos participantes de forma detalhada e autêntica, especialmente em pesquisas onde o perfil e a formação específica dos participantes, como no caso dos professores de música, influenciam diretamente na compreensão do fenômeno.

Chegou-se, portanto, ao número de 15 (quinze) participantes também com o intuito de alcançar, dentro de um recorte como é o da escrita desta dissertação de mestrado, a saturação dos dados, conceito fundamental em pesquisas qualitativas e descrito por Bauer e Gaskell (2017, p. 87). A saturação ocorre quando os dados adicionais obtidos nas respostas não acrescentam novas informações relevantes, atingindo-se um ponto de estabilidade. Nesse sentido, Merriam (2009, p. 45) enfatiza que a saturação é alcançada quando o pesquisador observa repetição nas respostas, sugerindo que o grupo estudado foi suficientemente investigado.

A saturação, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 94), é especialmente importante em estudos com participantes especializados como são os participantes nesta pesquisa, onde os conhecimentos e experiências tendem a convergir em certos aspectos.

A definição da amostra e o uso de questionários neste estudo foram planejados para captar os aspectos mais relevantes e comuns dentro do universo específico de atuação com professores de música, respeitando-se, contudo, as limitações desta natureza de estudo e proporcionando resultados que possam contribuir para uma compreensão mais ampla e fundamentada das práticas e necessidades do grupo docente.

Ao incluir participantes com formação em licenciatura em música, o estudo visa enriquecer o entendimento das demandas e desafios enfrentados por esses profissionais dentro da prática educacional em que se inserem, possibilitando não somente uma análise que contemple tanto os pontos comuns possivelmente encontrados, mas também observando as

particularidades de suas trajetórias e experiências com perguntas que direcionam ao relato memorial do qual extraiu-se um esboço de lembranças de sua formação.

Sobre os critérios de inclusão, dois critérios básicos foram observados para participação na pesquisa, a seguir: se possuem formação acadêmica dos participantes, se são professores graduados em curso superior de música com habilitação em instrumento musical; e, se possuem experiência docente mínima de pelo menos um ano de atuação no ensino de música.

Desta forma, procuramos a comprovação da vivência prática e minimamente relevante na área, de forma a constataremos percepções fundamentadas nos relatos sobre as práticas pedagógicas dos participantes, de modo a confirmar se dentro de sua atividade profissional, reflitam condições atuais e reais da profissão.

Já sobre os critérios de exclusão consideramos que aqueles que possuem formação diferente da graduação em música podem apresentar realidades e necessidades diferentes das do público-alvo da pesquisa que é a de professores de música de instrumentos musicais.

O outro critério de exclusão: a falta de experiência na educação formal: profissionais sem experiência no ensino de música em ambientes educacionais por pelo menos 1 (um) ano letivo completo, serão excluídos, uma vez que o foco é compreender o papel dos professores em contextos de ensino formal. A observância deste item decorre devido a professores eventualmente contratados para substituir professores em licença médica ou férias prêmio por exemplo, o que também não lhes confere a experiência mínima de 1 (um) ano de docência muitas vezes.

A interrupção prolongada da atividade docente: professores afastados do ensino de música por mais de um ano também serão excluídos da coleta, pois a experiência recente em sala de aula é essencial para garantir que as respostas reflitam o contexto atual de suas práticas. É o caso de professores em licença médica prolongada ou em processo de aposentadoria ou já aposentados, mas que retornam à docência por razões particulares.

Sobre os riscos da pesquisa para os participantes, pode haver em casos subjetivos o desconforto psicológico de que alguns questionamentos sobre, por exemplo, desafios profissionais ou experiências frustrantes tragam desconforto emocional aos participantes, ao tocar em questões sensíveis das memórias sobre sua prática docente.

Sobre a privacidade e confidencialidade da pesquisa, embora a mesma seja anônima, busca-se evitar o risco de que as informações compartilhadas possam, direta ou indiretamente, levar à identificação dos participantes. Para mitigar esses riscos, será garantido o anonimato dos participantes através da confidencialidade das respostas armazenadas nos questionários, além da opção de responder apenas às perguntas com as quais se sentirem à vontade. Em

hipótese alguma serão mencionados nomes ou qualquer menção particular dos participantes no decorrer da dissertação que remeta a sua identificação.

Sobre os benefícios, há a possibilidade de uma profunda reflexão profissional em participar da pesquisa, propiciando aos professores uma oportunidade de analisarem e rememorarem suas práticas e desafios, o que pode contribuir para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Há também a contribuição para a área de ensino musical ao compartilharem suas experiências, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre o ensino de música e potencialmente ajudando na formulação de melhores práticas e políticas educacionais.

Vislumbra-se também a possibilidade de futuras melhorias educacionais através dos dados obtidos de modo a fundamentar novos estudos e propostas futuras que visem a melhoria da formação e o apoio a professores de música, especialmente no que tange ao ensino de instrumentos musicais.

4.4 Etapas da pesquisa e procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVÁS, conforme constante no Anexo A, p.157 garantindo desta maneira a conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Não obstante, buscou-se também a anuência necessária da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, haja vista a coleta de informações ter ocorrido em escola pública estadual, conforme comprovado no Apêndice B, p. 153.

Foi realizada a elaboração e posterior distribuição aos participantes da pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante no Apêndice A, p. 150, de forma a garantir-se a voluntariedade e o anonimato dos participantes e respeitando-se a confidencialidade dos mesmos.

Desta maneira, os dados foram organizados utilizando pseudônimos para nomeação dos participantes, tais como "P1", "P2", ordinariamente até o último participante considerado.

Observou-se também a minimização de riscos de qualquer natureza aos participantes, com a cuidadosa estruturação da presente pesquisa de forma a evitar qualquer desconforto desnecessário.

Conforme já mencionado, o ambiente (*locus*) de coleta de dados selecionado para esta pesquisa foi o de uma instituição pública de ensino que possuísse em seu quadro funcional, professores com graduação em música com habilitação em instrumento musical, direcionando

então a escolha para escolas especializadas com ênfase no ensino musical existentes no Estado de Minas Gerais.

A respeito das etapas da pesquisa e cronograma, buscou-se a execução de um planejamento com etapas sequenciais que duraram entre os meses de dezembro de 2023 até julho de 2025, envolvendo desde a elaboração do memorial de formação do autor (após a qualificação totalmente revisado para a banca de defesa); fichamento e pesquisa dos autores a serem utilizados no aporte teórico e metodológico concomitantemente a submissão e aprovação pelo comitê de ética e também pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais dando o aval para a realização da pesquisa em uma escola pública estadual mineira que priorize o ensino de instrumentos musicais (curso de educação musical e técnico em instrumento); execução da etapa de coleta dos dados através de questionário, sendo realizada a coleta dos dados de forma remota através da divulgação de um questionário *online* via preenchimento no *Google Forms*® com participação voluntária. O questionário foi elaborado com perguntas a serem respondidas de forma dissertativa sem definição prévia do número mínimo ou máximo de linhas e/ou palavras de forma a permitir melhor análise das percepções e experiências dos participantes.

O questionário online desenvolvido por meio da plataforma *Google Forms*®, e constitui o método utilizado para a coleta de dados desta pesquisa. Sua escolha se deu principalmente por ser amplamente reconhecido dada a sua praticidade de uso, acessibilidade e eficiência na obtenção de respostas em pesquisas quantitativas e qualitativas conforme corrobora Malhotra (2019, p. 105). Segundo Duarte e Barros (2020, p. 43), questionários eletrônicos têm se mostrado uma das ferramentas mais eficazes em realização de pesquisas, devido ao seu potencial de alcance e facilidade de distribuição, além de reduzirem os custos e o tempo de coleta em comparação a utilização de métodos presenciais.

A escolha do *Google Forms*®, como ferramenta principal foi motivada principalmente em relação às suas vantagens específicas: a plataforma permite a criação de questionários personalizáveis, a aplicação em larga escala e o fácil acesso por parte dos participantes, que podem inclusive se utilizar de dispositivos móveis (celulares), tablets ou computadores.

A interface intuitiva do *Google Forms*®, facilita seu preenchimento, promovendo uma experiência de resposta que pode aumentar as taxas de participação e completude dos questionários, enquanto o pesquisador tem acesso em tempo real às respostas, com organização automatizada dos dados (Marconi & Lakatos, 2018, p. 132).

O questionário foi estruturado para levantar informações detalhadas sobre a formação, prática docente e percepções dos professores de música selecionados. As perguntas do

questionário abordam temas como idade, formação acadêmica, prática docente, influências e inspirações na carreira, e foram organizadas de modo a explorar aspectos centrais para a compreensão do processo formativo e das práticas pedagógicas dos docentes em música e sua consequente aplicação a teorias que envolvam a prática reflexiva em sua ação profissional.

Segundo Gil (2017, p. 98), um questionário bem estruturado ajuda a garantir a validade e a confiabilidade dos dados, pois oferece clareza e relevância nas perguntas, resultando em respostas mais completas e precisas que poderão ser utilizadas pelo pesquisador com mais acuidade e consequentemente trazer relevância científica a dissertação.

A elaboração das perguntas foi pensada principalmente com base no arcabouço teórico pesquisado do sociólogo Philippe Perrenoud (2002), em sua obra *“A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica”* e subsidiariamente em autores como Bogdan & Biklen (2018); Morin (2021); Lima e Freitas (2019); Flick (2020); Paulo Freire (2020); Snyders (2021); Tardif (2012); Schön (2016) e Dewey (2011) para cobrir tópicos essenciais como vemos a seguir:

Idade e experiência: a primeira pergunta (Qual sua idade e com qual idade iniciou seu trabalho como docente?) trata da idade do participante e quando iniciou suas atividades docentes, permitindo ao pesquisador tanto a compreensão do contexto de início de carreira quanto da experiência acumulada ao longo do tempo. Isso é importante para captar como a trajetória temporal do participante influencia a sua prática docente (Bogdan & Biklen, 2018, p. 57) e subsidiar a construção de pequenos memoriais de formação enquanto na graduação através da análise do questionário por inteiro.

Processo de formação na graduação: a segunda questão (Poderia descrever seu processo de formação na graduação em música e como este processo se refletiu ou reflete em sua prática docente?) aborda o processo formativo em música e sua influência na prática docente. Segundo Morin (2021, p. 73), a relação entre a formação acadêmica e a atuação prática é um componente fundamental na construção da identidade profissional dos docentes. Isto não é diferente na área de ensino e aprendizagem em música, foco da pesquisa em tela.

Prática pedagógica versus teoria: a terceira pergunta (O que você considerou mais importante para sua formação: a prática pedagógica e/ou os estudos teóricos que a embasaram?) investiga se o professor valoriza mais a prática pedagógica ou o embasamento teórico adquirido durante sua formação. Para Lima e Freitas (2019, p. 119), essa questão é extremamente relevante, pois permite analisar tanto se há uma lacuna entre teoria e prática na formação dos educadores musicais quanto se e como isso impacta o ensino e a prática profissional dos pesquisados.

Importância das disciplinas na graduação: a quarta questão (Durante a graduação, diversas disciplinas são relacionadas e direcionadas a prática docente. Consegue enumerar quais e a ordem de importância delas em seu atuar docente?) leva o participante a identificar quais foram as disciplinas relacionadas à prática docente e a ordená-las conforme sua importância, com base em orientações de Flick (2020, p. 205) sobre a análise do currículo para identificar áreas prioritárias de aprendizado na docência.

Satisfação com a prática docente: Na quinta questão (Qual o seu nível de satisfação com seu atuar docente? É possível aprimorá-lo? De que forma?) ao questionar o nível de satisfação com a prática atual e as possibilidades de aprimoramento, busca-se captar percepções pessoais sobre a qualidade do ensino e a motivação para melhoria contínua, como discutido por Freire (2020, p. 48) na relação entre autocritica e aperfeiçoamento profissional.

Relação entre prática docente e prática instrumental: A importância da prática docente em relação à prática do instrumento musical é abordada na sexta questão (Qual a importância da prática docente e a prática de seu instrumento musical? É possível relacionar uma proposição a outra? Justifique). Snyders (2021, p. 82) destaca que a combinação de prática instrumental e ensino contribui para a construção de uma prática docente mais integrada e significativa para os alunos.

Vínculo com a instituição em que leciona: na sétima questão (Qual sua relação com a escola: ex aluno e agora docente ou docente apenas e como descreveria sua atuação profissional nesta escola?) Pergunta-se sobre a relação com a instituição em que leciona de forma a contextualizar o envolvimento do docente com a escola e se há impacto em sua prática por esta razão.

Inspirações e influências: Na oitava questão (Quais foram as maiores inspirações para se tornar professor de música?) ao explorar as inspirações para se tornar professor e na nona questão (Qual grande educador você consegue citar e se este o influencia em seu agir profissional?) onde se aufere as influências de outros educadores, busca-se entender as referências que moldaram a trajetória e a prática docente (Tardif, 2012, p. 143).

Experiências positivas e negativas: Na décima questão (Entre as experiências como aluno e posteriormente como professor, poderia citar uma benéfica e outra maléfica e se estas experiências motivaram um agir diferente em sua formação e em seu atuar profissional?) cita-se a importância de experiências como aluno e docente e como essas influenciaram a prática, destacando a relevância da experiência reflexiva na construção de uma prática pedagógica (Schön, 2016, p. 117).

Sugestões para futuros educadores: A questão final (Qual sua sugestão para o futuro educador musical se fosse modificar algo em seu atuar, seguiria esta sugestão?) busca capturar conselhos para futuros educadores e reflexões sobre possíveis melhorias, promovendo uma prática autorreflexiva conforme as diretrizes de Freire (2020, p. 52) para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora.

Importante mencionar novamente sobre as questões de segurança e ética utilizadas na elaboração da presente dissertação e consequentemente no caso da escolha de utilização do *Google Forms*® que se mostrou muito válida e confiável, pois oferece suporte para práticas que visam garantir a privacidade e o anonimato dos participantes. No presente questionário, não foram incluídas perguntas obrigatórias, assegurando aos participantes a liberdade de responder apenas às questões desejadas, o que visa reduzir o desconforto ou a hesitação em participar. Além disso, as perguntas foram formuladas para evitar a coleta de informações pessoais identificáveis, e caso ocorra, serão colocadas em sigilo de forma a respeitar os princípios éticos fundamentais da pesquisa (Gil, 2017, p. 102).

De forma garantir a transparência, lisura e acessibilidade do processo de coleta de dados, os links para participação e edição do questionário no *Google Forms*® estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos:

- *Link* utilizado para preenchimento com as respostas (participantes):
[https://docs.google.com/forms/d/1VTEruW46fl8mxxLg-RDt_1wtLhYEAOI_HWoqFNJqaXA/prefill]
- *Link* utilizado para coleta, controle e edição (pesquisador):
[https://docs.google.com/forms/d/1VTEruW46fl8mxxLg-RDt_1wtLhYEAOI_HWoqFNJqaXA/edit]

Seguiu-se então, para a análise dos dados e então a redação final e revisão da dissertação. Concluída a etapa anterior, partiu-se para a entrega da pesquisa e posterior leitura pelos membros avaliadores da banca de qualificação, etapa essa concluída, seguiu-se para as correções sugeridas pela banca e para então a submissão do trabalho para a leitura dos membros da banca de defesa e por último a defesa do trabalho.

4.5 A metodologia de análise narrativa hermenêutico-compreensiva

A abordagem narrativa adotada para a análise dos relatos dos professores de música participantes na pesquisa parte do pressuposto de que toda narrativa é um ato de significação da experiência e, como tal, revela modos de ser, saber e formar-se no mundo. O que está em jogo, portanto, não é apenas o conteúdo informativo das falas, mas sobretudo os sentidos produzidos por meio da linguagem, sentidos que emergem de uma trajetória vivida e interpretada.

Compreender uma narrativa é mais do que decifrar seus elementos explícitos: é entrar em seu universo simbólico, escutar suas camadas de sentido, interpretar sua trama existencial. É o que nos diz Ricœur (1994, p. 115):

Compreender uma narrativa é colocar-se no lugar do outro, é buscar o sentido do que é dito a partir daquilo que está implícito, silenciado, entrelaçado ao vivido. Toda narrativa é uma construção de mundo, e interpretar é reconstruir esse mundo no interior da própria consciência.

Dessa forma, a análise narrativa proposta não se reduz a uma classificação temática ou a uma segmentação de unidades de sentido, como faria uma análise de conteúdo tradicional. Ao contrário, ela se inscreve no horizonte hermenêutico-compreensivo, que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, acolhendo a complexidade, a ambivalência e até as contradições que estruturam a narrativa de si.

Trata-se, portanto, de uma análise que exige escuta atenta, sensibilidade para os não-ditos e uma postura interpretativa que reconhece que todo texto autobiográfico é também um gesto de produção de si, e, como tal, merece ser lido em sua densidade simbólica, ética e formativa.

A seguir, serão apresentadas as diretrizes metodológicas que orientaram essa análise narrativa, com base na literatura especializada, e os procedimentos que permitiram a escuta, a organização, a interpretação e a devolutiva simbólica das vozes dos professores participantes desta pesquisa.

A presente pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva narrativa de análise, articulada com os pressupostos da hermenêutica compreensiva, por entender que as narrativas produzidas pelos professores participantes não são simples relatos factuais, mas expressões simbólicas de suas trajetórias de formação, práticas docentes e modos de ser educador musical. Conforme

lembra Ricœur (1994, p. 100), é na narrativa que o tempo vivido se transforma em tempo compreendido; é no relato de si que o sujeito torna inteligível sua própria experiência.

Neste sentido, a opção pela análise narrativa não foi apenas técnica, mas epistemológica e política, pois valoriza a singularidade dos sujeitos, suas experiências formativas e os sentidos que constroem a partir do vivido. A narrativa é, portanto, tratada aqui como um espaço de produção de saberes, como gesto de autoria e de construção de identidade.

A narrativa é o meio pelo qual os professores reorganizam simbolicamente suas memórias, ressignificam suas vivências e expressam os saberes tácitos que atravessam sua docência. Como destaca Delory-Momberger (2012, p. 67):

A narrativa é um modo de conhecimento. Por ela, o sujeito interpreta sua experiência, transforma o vivido em saber, atribui sentido aos acontecimentos e constrói-se como sujeito de uma história. Analisar narrativas, portanto, é compreender os modos pelos quais os indivíduos se apropriam de sua história e se constituem como sujeitos de conhecimento.

Trata-se, assim, de uma análise não objetivista, mas interpretativa. O foco não está na busca de regularidades ou categorias pré-estabelecidas, mas na escuta dos modos de significação que os professores atribuem às suas próprias trajetórias. A metodologia empregada tem como base a hermenêutica da experiência, em diálogo com as contribuições da fenomenologia, da filosofia da linguagem e da epistemologia da formação.

Como explicita Abrahão (2011, p. 58), “a escuta narrativa implica acolher a voz do outro como lugar de verdade e de formação”. A análise, portanto, será guiada não por uma intenção classificatória, mas por uma atitude compreensiva, sensível e respeitosa, que reconhece nas falas dos professores um campo legítimo de produção de sentido e de saber pedagógico.

A escolha pela análise narrativa encontra respaldo nos estudos de autores como Paul Ricœur (1994), Christine Delory-Momberger (2012), Maria da Conceição Passeggi (2011), Michel Fabre (2006), François Dosse (2015), Daniele Josso (2004), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2011, 2014) e Jorge Larrosa (2002). Esses pensadores contribuem com fundamentos que atravessam tanto o plano teórico quanto metodológico da pesquisa aqui desenvolvida.

Ricœur (1994), em sua obra “Tempo e narrativa”, oferece uma das mais densas contribuições para a compreensão da análise narrativa. Segundo ele, toda narrativa opera uma tríplice mimese: Mimesis I, que é a configuração pré-narrativa da experiência; Mimesis II, que é a organização da narrativa como estrutura de sentido; e Mimesis III, que é a refiguração da experiência no ato da leitura. Essa estrutura demonstra que narrar é, fundamentalmente,

compreender a experiência no tempo, dando-lhe uma inteligibilidade simbólica. Ricœur (1994, p. 146) afirma que “a narrativa é a mediação entre o tempo vivido e o tempo compreendido. Ela transforma a sequência dos acontecimentos em uma trama significativa, em que o sujeito se reconhece como personagem de sua própria história.”

No desenvolvimento da análise narrativa em pesquisa (auto)biográfica, toda narrativa de si é uma forma de conhecimento da experiência. Não se trata de identificar fatos ou conferir veracidade objetiva aos relatos, mas de compreender os modos de subjetivação que emergem do discurso autobiográfico, conforme Delory-Momberger (2012, p. 69) afirma que “A análise narrativa não visa a uma representação factual da realidade, mas à compreensão dos sentidos que o sujeito atribui à sua experiência. Ela exige uma escuta atenta, uma postura interpretativa e uma ética do encontro com o outro”.

A narrativa é, ao mesmo tempo, um instrumento de pesquisa, um dispositivo de formação e um gesto epistêmico. A análise narrativa só se efetiva quando compreende que o discurso autobiográfico é um processo de autoria e de inscrição simbólica do sujeito no campo do saber. Para a autora Passeggi (2011, p.41) é justamente “O sujeito que narra é também sujeito que se forma. A narrativa não apenas expressa a experiência, mas a transforma em objeto de reflexão e em fonte de saber. Por isso, a análise narrativa deve acolher o relato como um ato de produção de sentido”.

Nessa perspectiva, a análise narrativa não se reduz à codificação de temas, mas opera como um diálogo interpretativo com os sujeitos narradores. O pesquisador, ao analisar as falas dos participantes, precisa reconhecer-se como parte do processo, assumindo uma postura hermenêutica, conforme propõe Gadamer (1999, p. 379), na qual a fusão de horizontes entre texto e intérprete torna possível a compreensão: “Compreender significa sempre aplicar o texto à situação presente. (...) A fusão de horizontes que se realiza no compreender não é uma submissão do intérprete ao texto ou vice-versa, mas um encontro entre ambos.”

Na abordagem adotada por esta pesquisa, a análise narrativa exige uma postura ética e relacional do pesquisador, cuja escuta é condição *sine qua non* para a emergência dos sentidos narrativos. Não se trata apenas de decodificar os conteúdos explícitos das falas, mas de acolher o outro como sujeito epistêmico, legítimo produtor de saberes. Essa atitude está na base do que Delory-Momberger (2012) chama de ética da escuta, uma disposição que reconhece o caráter situado e existencial da narrativa biográfica.

Como afirma a autora:

A escuta narrativa não é passiva nem neutra. Ela envolve um compromisso ético com o outro, uma abertura ao seu mundo, uma disposição para acolher não apenas o que é dito, mas aquilo que está latente na tessitura do relato. Escutar é reconhecer a palavra do outro como legítima e como espaço de produção de sentido (Delory-Momberger, 2012, p. 74).

Esse compromisso ético-epistemológico aproxima-se da concepção de alteridade elaborada por Abrahão (2011), especialmente no contexto da formação docente. Para ela, a escuta de narrativas exige do pesquisador uma atitude de humildade e de reconhecimento da complexidade da vida do outro. É uma escuta que não impõe categorias prontas, mas permite que o sujeito se diga a partir de seus próprios marcos de sentido. A autora escreve:

Escutar uma história de vida é aceitar o desafio de compreendê-la a partir de sua singularidade, de seus tempos, de suas imagens e referências. É um exercício de alteridade que desloca o pesquisador da posição de sujeito dominante para a de interlocutor implicado (Abrahão, 2011, p. 61).

Essa implicação do pesquisador na escuta e na análise é outro traço essencial da abordagem aqui assumida. Como propõe Fabre (2006), o pesquisador não é exterior ao campo da narrativa: ele é um sujeito situado, portador de sua própria história, e que se compromete com aquilo que escuta. A análise, portanto, é também um processo de formação do pesquisador, que se vê afetado pelas narrativas que interpreta:

Analisar narrativas de formação exige que o pesquisador esteja disposto a também se transformar. A escuta do outro nos coloca diante de nossas próprias questões, nossos próprios impasses e aprendizagens. Não se trata de manter distância, mas de construir uma relação de sentido entre a experiência do outro e a nossa (Fabre, 2006, p. 83).

Essa perspectiva relacional ressoa na noção de circularidade interpretativa presente na filosofia hermenêutica de Gadamer (1999), segundo a qual a compreensão se dá sempre a partir de um “horizonte de expectativa” do intérprete, que se funde com o horizonte do texto ou da fala do outro. Assim, a análise narrativa é sempre situada e parcial, exigindo do pesquisador uma consciência de seus próprios limites, pressupostos e implicações.

No contexto desta dissertação, tal escuta foi especialmente relevante, pois os relatos analisados foram produzidos por professores de música atuantes, com histórias de formação profundamente enraizadas em suas práticas artísticas e pedagógicas. Essas histórias, muitas vezes não contadas nos espaços institucionais formais, puderam emergir a partir do convite à escrita de si. Como indica Passeggi (2011), o campo da pesquisa (auto)biográfica valoriza o direito de narrar como direito de existir no mundo da educação: “ao contar sua trajetória, o sujeito assume sua palavra como lugar de saber. Ele se reconhece como alguém que tem o que

dizer e que, por meio da narrativa, reinscreve-se no campo do conhecimento” (Passeggi, 2011, p. 42).

Portanto, a escuta das narrativas dos docentes nesta pesquisa foi sustentada por esse tripé metodológico: ética da escuta, alteridade e implicação do pesquisador. Esses elementos estruturaram a postura analítica e fundamentaram a interpretação das falas não como dados a serem processados, mas como textos de vida a serem compreendidos.

“Sol de primavera. Abre as janelas do meu peito. A lição sabemos de cor. Só nos resta aprender”

Beto Guedes e Ronaldo Bastos.

5 ENTRE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS: ESCUTAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA

Este capítulo é dedicado à análise das narrativas docentes dos professores de música participantes desta pesquisa, a partir de suas respostas ao questionário aplicado (Apêndice C). Como já discutido no capítulo anterior, adota-se uma abordagem qualitativa de base (auto)biográfica, sustentada epistemologicamente pela análise narrativa hermenêutico-compreensiva. Essa perspectiva concebe os relatos dos sujeitos não como meras descrições factuais, mas como construções simbólicas e interpretativas de suas experiências vividas (Ricoeur, 1994; Delory-Momberger, 2006; Passeggi, 2011).

Nesse sentido, a escuta das narrativas foi realizada de forma sensível e reflexiva, buscando compreender os significados atribuídos às trajetórias formativas, aos desafios enfrentados, às práticas cotidianas e aos sentidos construídos para a docência musical.

Em consonância com os fundamentos teóricos da pesquisa (Fabre, 2002; Freire, 1996; Schön, 1983; Perrenoud, 2001), foi elaborado um conjunto total de sete blocos temáticos de análise, organizados com base na leitura atenta das respostas e na emergência de eixos de significação comuns. Esses blocos não foram definidos previamente, mas construídos *a posteriori*, no processo hermenêutico utilizado para a compreensão dos textos narrados.

Importante destacar que algumas perguntas do questionário aparecem associadas a mais de um bloco temático. Essa recorrência não se configura como redundância, mas como reflexo da natureza interseccional e polissêmica das experiências narradas, pois, uma mesma resposta pode atravessar distintos eixos de análise, oferecendo múltiplos sentidos, a depender da ênfase temática com que é lida. Trata-se de um princípio caro à análise narrativa, conforme defende Delory-Momberger (2006), ao reconhecer que o relato de vida não se compartimentaliza em categorias estanques, mas se constitui como um tecido simbólico complexo, em que elementos da identidade, da prática e da memória se entrelaçam constantemente.

Assim, a repetição de determinadas perguntas ao longo dos blocos decorre de sua capacidade de suscitar múltiplas dimensões reflexivas, sendo analisadas sob diferentes lentes interpretativas conforme os objetivos de cada eixo. Essa escolha metodológica assegura uma escuta mais rica e respeitosa da narrativa de cada participante, evitando desta forma, recortes

artificiais que comprometeriam a complexidade dos sentidos construídos. Cada bloco, portanto, está relacionado a uma ou mais perguntas do questionário, são eles:

Bloco 1, item 5.1 - Fragmentos de itinerários formativos:

Pergunta 1: Qual sua idade e com qual idade iniciou seu trabalho como docente?

Pergunta 2: Poderia descrever seu processo de formação na graduação em música e como este processo se refletiu ou reflete em sua prática docente?

Este primeiro bloco tematiza os percursos iniciais de vida e de formação docente dos participantes, enfocando as idades de ingresso na docência, os momentos marcantes da graduação e os reflexos dessas vivências na atuação profissional. Trata-se de um recorte que evidencia a constituição identitária a partir de marcos biográficos.

Bloco 2, item 5.2 - Experiências docentes em diferentes contextos educativos:

Pergunta 3: O que você considerou mais importante para sua formação: a prática pedagógica e/ou os estudos teóricos que a embasaram?

Pergunta 4: Durante a graduação, diversas disciplinas são relacionadas e direcionadas à prática docente. Consegue enumerar quais e a ordem de importância delas em seu atuar docente?

Pergunta 6: Qual a importância da prática docente e da prática de seu instrumento musical? É possível relacionar uma proposição à outra? Justifique.

Este bloco trata das experiências formativas vividas no exercício da profissão, especialmente nos diferentes contextos escolares e institucionais. Envolve reflexões sobre a prática pedagógica, o valor dos saberes teóricos, a relação com as disciplinas cursadas e o vínculo entre o ensino da música e a prática instrumental.

Bloco 3, item 5.3 - Saberes musicais e práticas educativas construídos no cotidiano:

Pergunta 2: Poderia descrever seu processo de formação na graduação em música e como este processo se refletiu ou reflete em sua prática docente?

Pergunta 3: O que você considerou mais importante para sua formação: a prática pedagógica e/ou os estudos teóricos que a embasaram?

Pergunta 5: Qual o seu nível de satisfação com seu atuar docente? É possível aprimorá-lo? De que forma?

Pergunta 6: Qual a importância da prática docente e da prática de seu instrumento musical? É possível relacionar uma proposição à outra? Justifique.

Neste item, se analisam os saberes que emergem da ação educativa diária, especialmente aqueles que são constituídos na interação com os estudantes, nas escolhas metodológicas e nas estratégias de ensino. A noção de saberes experienciais, proposta por autores como Tardif (2002) e Perrenoud (2001), oferecem a base teórica para esta escuta.

Bloco 4, item 5.4 - Desafios enfrentados e sentidos atribuídos à docência:

Pergunta 3: O que você considerou mais importante para sua formação: a prática pedagógica e/ou os estudos teóricos que a embasaram?

Pergunta 5: Qual o seu nível de satisfação com seu atuar docente? É possível aprimorá-lo? De que forma?

Pergunta 6: Qual a importância da prática docente e da prática de seu instrumento musical? É possível relacionar uma proposição à outra? Justifique.

Pergunta 7: Qual sua relação com a escola: ex-aluno e agora docente, ou docente apenas? E como descreveria sua atuação profissional nesta escola?

Neste bloco, os participantes narram dificuldades, obstáculos, tensões e aprendizados vivenciados ao longo da trajetória docente. Tais experiências são compreendidas como momentos formadores e potencialmente transformadores, conforme discutido por Schön (1983) e Freire (1996).

Bloco 5, item 5.5 - Projeções de futuro e conselhos aos novos educadores:

Pergunta 11: Que conselhos você daria aos novos educadores musicais?

Agrupa os relatos que expressam desejos, conselhos, expectativas e projeções para o futuro da docência em música. Tais elementos são indicativos da forma como os professores pensam a continuidade de sua trajetória e sua responsabilidade social com as próximas gerações.

Bloco 6, item 5.6 - Uma escola pública como espaço de formação:

Pergunta 7: Qual sua relação com a escola: ex-aluno e agora docente, ou docente apenas? E como descreveria sua atuação profissional nesta escola?

Este bloco tematiza a relação dos docentes com a instituição de ensino onde atuam, reconhecendo a escola pública como lugar de formação contínua, de memória, de pertencimento e de construção coletiva do fazer pedagógico.

Bloco 7, item 5.7 - Sentidos construídos: a docência como projeto de vida:

Pergunta 8: Quais metodologias pedagógicas você costuma adotar no ensino de música?

Pergunta 9: Você se considera um educador reflexivo? Justifique.

Pergunta 10: Como você entende a formação do professor de música no contexto atual?

Trata da dimensão mais ampla e existencial da docência, compreendida como um projeto ético, estético e identitário. As narrativas revelam o modo como os professores significam sua própria formação, sua inserção na educação musical e sua constituição como sujeitos docentes.

Essa organização metodológica em blocos temáticos possibilita a escuta ampliada e

interpretativa das narrativas, respeitando a singularidade de cada trajetória e valorizando os sentidos construídos pelos sujeitos. Como orienta Delory-Momberger (2006, p. 32), “a análise narrativa não visa generalizações estatísticas, mas a compreensão situada dos processos de subjetivação e construção de si”. Trata-se, assim, de uma proposta que busca, por meio da escuta e da interpretação, compreender os modos como os professores de música se constituem enquanto profissionais, formadores e seres em permanente devir.

5.1 Fragmentos de itinerários formativos

Este primeiro bloco analítico se debruça sobre os dados obtidos a partir das respostas às perguntas 1 e 2 do questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa: “Qual sua idade e com qual idade iniciou seu trabalho como docente?” e “Poderia descrever seu processo de formação na graduação em música e como este processo se refletiu ou reflete em sua prática docente?”. O objetivo aqui é compreender como os percursos biográficos de formação inicial, marcados pelo tempo, experiência e decisões, constituem-se como elementos fundantes da identidade docente.

Como nos alerta Paul Ricœur (1994), a identidade não se reduz a uma essência fixa ou a um “eu” imutável, mas é construída na trama do tempo vivido e narrado, por meio do conceito do autor chamado de “Mimesis I”, momento no qual a ação humana já se apresenta carregada de sentidos antes de ser tematizada. Trata-se de um mundo pré-configurado pela experiência vivida, constituído por hábitos, disposições e aspirações, que serão, posteriormente, refigurados na narrativa.

Dessa forma, a idade atual dos docentes e a idade de ingresso na docência não são apenas marcas cronológicas, mas expressam a espessura biográfica de cada trajetória. Os dados evidenciam uma ampla diversidade de percursos: há professores que ingressaram na docência muito jovens, como o P2: “*Iniciei os trabalhos na docência aos 17, com aulas particulares e aos 19 comecei a trabalhar*”, e há os que adentraram a profissão de maneira mais tardia, como o P7: “*Iniciei meu trabalho como docente aos 45 anos*”.

Esse intervalo revela que a escolha pela docência musical não é linear, nem restrita à formação universitária, mas atravessada por experiências anteriores e contextos sociais diversos. O P5, por exemplo, iniciou na docência com 20 anos, ainda no bacharelado em Filosofia, antes mesmo de cursar licenciatura em música. Já o P12 destaca: “*inicialmente me formei em História e lecionava esporadicamente antes da graduação em música*”.

Os dados mostram ainda que muitos professores já atuavam no magistério antes mesmo da conclusão da graduação, como o P4: *“Enquanto cursando o terceiro e último ano da graduação, já havia começado o trabalho como professor de canto coral”*.

Essa sobreposição entre formação e prática docente realça um traço recorrente nas trajetórias: a docência se aprende também no fazer, por imersão, por ensaio e erro. Segundo Delory-Momberger (2012, p. 87), “as experiências formativas estão sempre imbricadas em narrativas de vida que precedem e ultrapassam os marcos institucionais da formação”. A partir desse olhar, torna-se evidente que a formação acadêmica, embora central, não é a única dimensão formadora. Para o P13, por exemplo, os professores que teve ao longo do curso, muitos deles *“músicos práticos e pedagogos de renome nacional”*, moldaram profundamente sua prática como educador.

Já o P6 destaca a relevância de uma formação contínua e diversificada, que articula o técnico, o pedagógico e o experiencial: *“Iniciei em 1998 ainda como estudante no curso técnico profissionalizante (...) Posteriormente ingressei na faculdade, e em meados de 2003 até o ano de 2008 concluí outros cursos de pós-graduação como complementação pedagógica e psicopedagogia, que vieram acrescentar ainda mais às minhas práticas docentes”*.

Esses fragmentos, ainda que singulares, delineiam uma característica comum entre os participantes: a docência não emerge como resultado exclusivo da formação superior, mas como trajetória em movimento, atravessada por experiências artísticas, familiares, religiosas, profissionais e, por vezes, adversas.

No plano da Mimesis I, segundo Paul Ricœur (1994, p. 75), o mundo da ação já é “prefigurado” por esquemas de interpretação, por estruturas temporais e por um universo de valores e normas que organizam a prática antes mesmo de ser contada. No caso das trajetórias docentes aqui analisadas, isso significa que a prática do ensinar nasce em um solo de experiências pré-narrativas, onde o sujeito já age e se forma, mesmo antes de tematizar a própria docência.

É o que se observa nas narrativas de P14: *“Iniciei com 18 anos”*, e de P11, que declara: *“iniciei com 22 anos”*. Em ambos os casos, percebe-se que o exercício da docência antecede uma elaboração reflexiva mais sistematizada sobre o ser professor. A prática surge como resposta a uma vocação sentida ou a uma oportunidade surgida, e somente mais tarde é ressignificada como parte de uma identidade docente em construção.

Essa anterioridade da ação sobre a narrativa também se expressa na história de P4, que iniciou sua atuação como regente de coral ainda na graduação e, em seguida, expandiu sua prática para outros instrumentos: *“Antes de me formar, enquanto cursando o terceiro e último*

ano da graduação, já havia começado o trabalho como professor de canto coral (...) posteriormente passei a lecionar aulas de viola caipira”. Trata-se de uma docência vivida antes de ser conceitualmente apropriada, o que Ricœur (1994) denomina de configuração prática da experiência.

Essa dimensão pré-narrativa da docência aparece ainda nas palavras de P7: “Comecei meus estudos com familiares que são músicos, também frequentei a escolinha musical da igreja”. A ação pedagógica emerge de um *habitus* formativo no sentido dado por Bordieu (1980), entendido como um conjunto de disposições duráveis, incorporadas ao longo da trajetória formativa, que orienta modos de perceber, pensar e agir na docência. Simultaneamente, essa ação se configura como *prefiguração de um campo de possibilidades*, nos termos de Ricœur (1994, p. 104), em que a narrativa e a prática se articulam na abertura de horizontes para o agir docente. Assim, a docência não se impõe de fora para dentro, mas germina de dentro para fora, nutrida pelas experiências familiares, comunitárias e musicais vividas desde a infância.

Para Ricœur (1994, p. 87), “o mundo da ação é sempre um mundo já interpretado”. Isso é perceptível nas narrativas de professores como P9, que se descreve como alguém que recebeu formação técnica, acadêmica e individual com grandes mestres do violão e afirma: “*Isto me trouxe e ainda me traz conhecimentos que são colocados em prática em minhas aulas e em meus estudos*”. Essa sedimentação de práticas ao longo da vida é um ponto de partida para a configuração narrativa da identidade.

Mesmo os que realizaram sua formação em cursos a distância, como P11 e P12, apresentam um campo pré-figurativo carregado de sentido. P11, por exemplo, afirma: “*O que mais me marcou e utilizo sempre, é que: o professor não pode ser o dono do saber, precisamos ser mediadores de conhecimentos*”. A noção de mediação não é apenas uma escolha pedagógica, mas um valor que prefigura sua própria forma de estar no mundo como educador. Essa articulação entre o vivido e o pensado, entre o fazer e o narrar, entre a experiência e o sentido, é o que Ricœur irá aprofundar posteriormente na Mimesis II, ao tematizar a configuração narrativa, e na Mimesis III, ao tratar da refiguração pelo leitor ou ouvinte da narrativa. No presente item, no entanto, interessa destacar como os fragmentos de itinerários docentes se apresentam como ações já carregadas de significação, mesmo antes de se tornarem objeto de reflexão e narrativa sistematizada.

Ao examinarmos os relatos dos professores participantes, torna-se evidente que suas trajetórias formativas não podem ser compreendidas a partir de um modelo linear ou exclusivamente acadêmico. A formação docente, neste campo da música, envolve um conjunto

de experiências anteriores que prefiguram o ser professor como parte de um caminho já vivido, ainda que não completamente compreendido à época dos acontecimentos.

É o caso de P3, que narra sua graduação como uma formação abrangente, mas também como fundadora de um modo de pensar a docência:

“A graduação forneceu ferramentas essenciais para a minha prática, do ponto de vista organizacional, do planejamento, da prática pedagógica, da metodologia e estratégias de avaliação, mas também do ponto de vista social e cultural” (P3).

Neste trecho, observa-se que a identidade docente não se constitui apenas pelo acúmulo de conteúdos, mas, pelo reconhecimento de significados que, uma vez vividos, tornam-se elementos integradores da ação pedagógica. Trata-se da constituição de um “mundo da ação” que, segundo Ricœur (1994, p. 93), “não é um mundo bruto, mas um mundo já investido de sentido”.

No relato de P8, a motivação para a graduação surge como consequência da prática já em curso:

“Minha principal motivação para cursar a graduação em música foi minha paixão por ensinar violão (...) A graduação me forneceu ferramentas essenciais para minha jornada como docente, aumentando minha confiança e permitindo que eu me espelhasse nos exemplos positivos dos meus professores” (P8).

Percebe-se aqui o movimento típico da Mimesis I: a prática antecede a formação sistemática, e esta vem, depois, reconfigurar o vivido, enriquecendo-o de novas leituras, sem invalidar o que já fora experienciado. A docência emerge assim como um campo pré-narrativo que se torna narrável, e a formação universitária atua como uma instância que permite organizar, reler e aprofundar esse campo de sentido.

Como afirma Delory-Momberger (2012, p. 84), “a experiência de formação é inseparável do sujeito que a vive, sendo simultaneamente trajetória e acontecimento, duração e ruptura, continuidade e reinvenção de si”. A prática docente é, portanto, atravessada por fragmentos biográficos que a precedem, e é nessa tessitura que os professores constroem seus sentidos e reconhecem os fios que conectam o vivido ao ensinar.

Por fim, mesmo os relatos mais sintéticos, como o de P1 (*“As aulas de prática de ensino foram importantes para a maneira como eu leciono”*), revelam que a experiência acadêmica só adquire força quando ressoa em práticas anteriores ou em expectativas futuras. A identidade docente, portanto, não se dá por decreto, mas se elabora narrativamente ao longo do tempo, como fruto de um movimento contínuo entre o vivido, o pensado e o partilhado.

A Mimesis I, neste contexto, nos permite compreender os marcos pré-narrativos da formação docente, revelando que o ser professor já está, de algum modo, presente nas experiências primeiras, nas vivências familiares, nas práticas musicais comunitárias, nas intuições pedagógicas anteriores à graduação. É esse campo de pré-configuração que sustenta a narrativa que se seguirá ao longo da análise, com a Mimesis II e III. Como escreve Ricœur (1994, p. 109) “A narrativa não inventa o mundo da ação, ela o reconstrói em outra linguagem. Mas é porque este mundo já é organizado, orientado, inteligível, que ele pode ser narrado”.

A narrativa das trajetórias docentes, assim, só é possível porque a docência já é, desde antes, um mundo habitado de sentidos.

5.2 Experiências docentes em diferentes contextos educativos

O mundo prático da docência, antes mesmo de ser tematizado, já se encontra carregado de sentidos tácitos, hábitos e *ethos* formativo, aqui como pré-figuração das experiências docentes. Os professores participantes, ao refletirem sobre a importância dos componentes teóricos e práticos da formação, evidenciam essa base existencial de significações que precedem a narrativa conforme percebe-se em duas das falas retiradas do questionário:

“A prática pedagógica foi mais significativa. A teoria às vezes era descolada da realidade. A prática mostrou o que é ser professor de verdade” (P3).

“Durante a graduação, a disciplina de Didática da Música foi essencial. Me fez pensar como o conteúdo chega ao aluno, não só como é elaborado” (P6).

Esses testemunhos revelam o que Ricœur (1994, p. 75) denomina de Mimesis I: o estágio da experiência pré-narrativa, em que o agir humano já é carregado de sentido e orientado por estruturas simbólicas, valores, expectativas e práticas compartilhadas. A docência é, nesse sentido, uma prática vivida que, mesmo antes de ser contada, já está impregnada de intencionalidade pedagógica e ética.

Para muitos dos participantes, a prática cotidiana do ensino foi o verdadeiro campo de formação, mais até do que os referenciais teóricos ministrados na graduação. P12, por exemplo, destaca com nitidez essa anterioridade da ação docente sobre os conteúdos acadêmicos:

“Considerei mais importante a prática pedagógica, pois você lida todo dia com uma situação diferente que o estudo teórico acaba não suprindo, pois foram escritos por profissionais que não atuam mais em salas de aula”.

Na perspectiva da Mimesis I, essa crítica à teoria não significa sua negação, mas sim a constatação de que ela só adquire sentido quando ressignificada na prática vivida. Como nos

lembra Ricœur (1994, p. 93), “a ação é sempre situada em um mundo já interpretado”, e os professores reconhecem na vivência concreta os limites e potências dos conteúdos teóricos:

“Creio que ambas foram importantes. Sinto é que as disciplinas teóricas e práticas deveriam ‘conversar’”(P5);

“A prática me trouxe mais experiência profissional, foi onde realmente aprendi a lidar com diversas situações” (P11).

Essa dimensão pré-narrativa também se evidencia na valorização das disciplinas que contribuíram para o desenvolvimento da ação pedagógica. Muitos citaram, com ênfase, a importância de disciplinas como: didática, pedagogia musical, prática de ensino, psicologia da educação e prática instrumental. P3 elabora uma hierarquia reflexiva entre elas:

“A prática de ensino foi uma das mais urgentes necessidades ao ingressar no ensino regular. A didática também é essencial, pois trata dos processos de ensino-aprendizagem. A psicologia da educação nos leva ao entendimento do processo de aprendizagem” (P3).

O que se observa, nesse ponto, é uma docência já articulada por dentro da experiência, estruturada por disposições que antecedem a formalização teórica. Como afirma Ricœur (1994, p. 109), a Mimesis I “é uma pré-compreensão do agir humano”, que se manifesta em práticas educativas mesmo antes de serem tematizadas em discursos acadêmicos. Isso é perceptível no relato de P9:

“A teoria tem que ser colocada em prática! A teoria sem prática é como sementes lançadas no vácuo”.

Nesse estágio, o educador já se movimenta em um mundo simbólico denso, no qual ensino e performance, técnica e mediação, conteúdo e relação humana estão entrelaçados. P10 sintetiza essa interdependência:

“A prática do instrumento é fundamental para a prática docente. Só com o estudo e prática ao instrumento é possível perceber os desafios técnicos e musicais”.

. A segunda instância da tríplice mimese, segundo Paul Ricœur (1994, p. 110), corresponde ao momento em que o mundo da ação é organizado pela trama narrativa. É o tempo da configuração, em que o sujeito transforma a experiência em história contável. Nesse estágio, os professores não apenas viveram a docência, mas passaram a dar-lhe forma discursiva, atribuindo coerência, causalidade e significado ao vivido.

A configuração narrativa é visível quando os docentes apontam quais disciplinas os marcaram e por quê. Eles não apenas listam conteúdos, mas relatam como essas experiências modelaram sua forma de ensinar, demonstrando consciência pedagógica e um trabalho de

rememoração ativa. P3, por exemplo, faz uma análise detalhada da importância de várias disciplinas, estabelecendo nexos entre teoria, prática e realidade de sala de aula:

“Prática de ensino (...) dá realidade às abstrações. (...) Didática trata dos processos de ensino-aprendizagem. (...) Psicologia da educação nos leva ao entendimento do processo de aprendizagem. (...) Tecnologias educacionais ainda hoje auxiliam na prática das aulas” (P3).

Aqui, não se trata apenas de mencionar o conteúdo aprendido, mas de mostrar como ele foi ressignificado na experiência, organizando uma memória pedagógica. Isso é típico da Mimesis II: a ação é compreendida por meio de uma narrativa estruturante que costura momentos, reflexões e práticas.

Também se observa esse movimento em relatos como o de P4:

“A prática de formação e a prática de ensino foram importantes para que eu pudesse entender como funcionaria um plano de aula, como se faz um plano de curso, um plano de ensino de forma progressiva (...)” (P4).

Nesse caso, o professor explicita a utilidade concreta do conteúdo estudado, reafirmando que a formação não é apenas teórica, mas aplicada ao cotidiano. A narrativa, portanto, dá forma à experiência, ao mesmo tempo em que a experiência educa a narrativa, em um movimento dialógico entre vida e sentido.

No relato de P13, há também uma ordenação temporal e pedagógica das disciplinas:

“1. Estágio supervisionado 2. Estágio de atuação 3. Práticas pedagógicas 4. Pedagogia do instrumento 5. Prática instrumental 6. Performance musical” (P13).

Essa enumeração revela uma consciência progressiva da formação como percurso, onde cada etapa se articula com a anterior e aponta para a construção de um saber-fazer docente. De modo semelhante, P8 elabora uma visão integradora entre domínio técnico e prática pedagógica:

“É fundamental dominar tecnicamente o instrumento da sua habilitação específica e ter um profundo conhecimento das disciplinas musicais (...). Além disso, é igualmente importante compreender as disciplinas pedagógicas” (P8).

Essas narrativas mostram que, mesmo em formações com falhas ou lacunas, os sujeitos constroem uma coerência simbólica em sua trajetória, alinhando vivências e aprendizados sob o fio condutor da docência. É nesse ponto que a Mimesis II se torna fecunda: ela permite ao professor se reconhecer como autor de seu percurso formativo, ainda que este tenha se dado por caminhos não lineares ou adversos.

Como afirma Ricœur (1994, p. 141), a narrativa “faz surgir um mundo em que é possível habitar e agir”, oferecendo ao sujeito a chance de significar sua trajetória. Essa construção

narrativa não elimina os conflitos ou contradições, mas os reordena no tempo, conferindo-lhes inteligibilidade. P14 exemplifica essa dinâmica:

“No começo de minha carreira, meus alunos de certa forma eram ‘cobaias’ de minhas ações devido à minha inexperiência. Com o passar do tempo fui testando diversos métodos” (P14).

Aqui, o erro inicial não é negado, mas incorporado como parte legítima da formação, como algo que contribui para a maturação docente. A narrativa permite, assim, reconciliar passado e presente, prática e teoria, falha e superação.

Na terceira etapa da tríplice mimese proposta por Ricœur (1994, p. 141), a narrativa produzida retorna ao mundo da vida e o transforma. A mimesis III é o momento da refiguração: o sujeito, ao narrar e escutar sua trajetória, reinterpreta a si mesmo e atribui novos sentidos ao vivido. Trata-se do encontro entre a narrativa construída (mimesis II) e o horizonte de compreensão do próprio narrador ou de seu interlocutor.

É possível identificar essa refiguração nas falas dos professores participantes que reconhecem, retrospectivamente, o papel que a prática e o domínio técnico do instrumento desempenham em sua constituição como educadores musicais. P14 articula essa percepção de forma simbólica:

“A prática do instrumento é de extrema importância, somos uma espécie de espelho, exemplos a serem seguidos pelos nossos alunos (...) Isso me marcou muito como um exemplo de professor que eu jamais seguiria”.

Neste relato, observa-se o processo de refiguração operando com clareza: a imagem negativa de um professor anterior gera um projeto ético-pedagógico contrário, onde o sujeito se compromete com uma prática docente mais encarnada, vivencial e humana. A narrativa não apenas descreve a experiência, mas reorganiza sua carga de sentido.

Outros participantes também apontam para essa fusão entre prática musical e prática pedagógica como elementos indissociáveis na constituição de sua identidade docente. P9 sintetiza com força essa ideia:

“Sempre praticando, estudando o instrumento diariamente e as maneiras diversas com as quais iremos atingir nossos alunos (...) para que eles se interessem e desenvolvam, vindo a se tornarem bons músicos, didatas e seres humanos (...)”.

Aqui, a refiguração já não se dá apenas no plano do sujeito, mas na sua relação com o outro, que é aqui o aluno. O docente se vê como mediador de um processo de humanização que ultrapassa o conteúdo musical e alcança a formação ética, estética e social.

Essa consciência pedagógica mais ampla também aparece na fala de P15:

“A importância é crucial para o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos. Se o professor domina sua prática, consegue engajar os estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas (...)”.

A narrativa atua, portanto, como lugar de reconciliação entre técnica e sensibilidade, entre ensino e aprendizado mútuo, revelando que o professor também se forma ao formar. Esse é o gesto fundamental da refiguração: não se trata de voltar ao passado para repeti-lo, mas de narrá-lo para compreendê-lo sob nova luz e orientar, a partir dele, novas ações futuras.

Segundo Ricœur (1994, p. 143), “o sujeito que narra sua história também se transforma pelo ato de narrar”. Nesse sentido, ao partilharem suas experiências, os docentes aqui escutados reafirmam sua identidade profissional como fruto de um percurso em permanente elaboração, que se constrói no fazer, no pensar e no narrar.

Essa compreensão amplia-se quando compreendemos que, para além de conteúdos e métodos, o que define a prática docente é a capacidade de refletir criticamente sobre o vivido, atribuindo-lhe sentido e direção. Como expressa P2, em tom de reconhecimento:

“Se deseja lecionar, precisará estudar não só o instrumento, mas também dominar toda área exigida a um bom docente”.

Ao fim, essas experiências docentes, reconfiguradas pelas narrativas que lhes dão forma, revelam-se não apenas como registros pessoais, mas como expressões de um saber profissional que se constitui no entrelaçamento entre ação, reflexão e linguagem.

5.3 Saberes musicais e práticas educativas construídos no cotidiano

Segundo Paul Ricœur (1994, p. 85), “o mundo da ação já é sempre, em certo sentido, ‘articulado’. Ele é pré-narrativo não no sentido de ser amorfo, mas porque já é simbolicamente estruturado e carregado de significados”, ou seja, já está impregnado de sentidos vividos. Na formação docente dos professores de música participantes desta pesquisa, identifica-se uma pré-história constituída por percursos diversos e, muitas vezes, marcados por lacunas ou limitações da formação acadêmica. É o que o autor reconhece como a Mimesis I e, no caso específico desta análise, corresponde à pré-figuração dos saberes musicais e docentes.

Como descreve Tardif (2002, p. 36), “os saberes docentes são antes de tudo saberes sociais, construídos na prática e com os outros”. Essa construção se evidencia na fala do P2, que ressalta o impacto das partilhas entre colegas já atuantes durante a graduação, e da convivência com professores de instrumento:

“Já considerei na época como referência, as diversas partilhas com colegas de faculdade que embora fossem alunos já atuavam como educadores e acredito que as aulas às quais participei durante toda a graduação diretamente com meu professor de instrumento” (P2).

Outros professores evidenciam uma aproximação com a docência antes mesmo da conclusão da graduação, o que contribuiu para uma prática mais vivida do que teorizada. O P6 relembra:

“Iniciei em 1998 ainda como estudante no curso técnico profissionalizante (...), portanto muito do que eu aprendia e a forma como aprendia já aplicava nas aulas em que lecionava. Posteriormente ingressei na faculdade e com isso pude acrescentar material às minhas aulas” (P6).

Esse aspecto experimental inicial da docência se reflete também na fala do P14, ao reconhecer que seus primeiros alunos funcionaram como campo de aprendizagem viva:

“No começo de minha carreira, meus alunos de certa forma foram ‘cobaias’ de minhas ações devido à minha inexperiência. Com o passar do tempo fui testando diversos métodos” (P14).

Tais narrativas demonstram que a docência musical se inicia em meio a improvisações e adaptações, antecipando os sentidos que posteriormente serão tematizados e ressignificados. Conforme Perrenoud (2001), a prática docente se constrói como uma competência progressiva, onde o saber se atualiza constantemente diante das situações vividas. Também é notável o peso dado à formação prática em contraponto à teoria:

“Com certeza a prática, costumo dizer que a teoria você aprende em 5 minutos, agora a prática talvez em 5 anos” (P14).

“Considerei mais importante a prática pedagógica, pois você lida todo dia com uma situação diferente que o estudo teórico acaba não suprimindo” (P12).

O destaque dado à prática se repete em quase todos os relatos, não como recusa da teoria, mas como reconhecimento de que a experiência cotidiana é o terreno onde os saberes se enraízam e se tornam significativos.

Na perspectiva de Ricœur (1994), a Mimesis II diz respeito ao momento em que a experiência vivida ganha forma por meio da ação configurada: é o tempo da articulação entre o fazer e o narrar, em que os professores organizam seus saberes e estratégias no contexto concreto da prática pedagógica. Aqui, é possível observar como os professores de música narram o cotidiano docente como um espaço de produção contínua de saberes pedagógicos, musicais e experienciais, é configuração da ação em sala e dos saberes musicais.

Diversos participantes apontam que os saberes mais significativos emergem da prática, da escuta sensível aos alunos e da necessidade constante de adaptação. Como destacou o P5:

“Ao praticar, o professor também vivencia o aprimoramento técnico. Por outro lado, a prática docente exige que o professor seja capaz de transmitir ao aluno o conhecimento necessário. Um professor que pratica regularmente o que ensina terá uma compreensão maior dos desafios da voz de cada aluno” (P5).

Essa consciência de que o professor não apenas transmite conhecimento, mas o recria e reformula no cotidiano da sala de aula, alinha-se à noção de *profissional reflexivo*, defendida por Donald Schön (2000). O P3 sintetiza esse raciocínio ao afirmar:

“Acredito que para o professor de música, aprimorar-se enquanto músico é o principal (...) a exigência da performance é implacável e não se sustenta de forma teórica” (P3).

A prática, nesse sentido, não é repetição, mas reinvenção constante. Por isso, os professores relatam que a atuação docente envolve uma multiplicidade de ajustes metodológicos e decisões improvisadas, que mobilizam o que Perrenoud (2001) chama de saberes da experiência. Neste sentido, P8 reflete:

“A prática docente oferece a oportunidade de explorar e experimentar diferentes abordagens pedagógicas, permitindo descobrir quais metodologias são mais eficazes para conectar-se com os alunos” (P8).

A reflexão sobre a prática, como processo formativo, torna-se evidente em várias falas. O P9, por exemplo, compreende o ensino como algo indissociável da atualização técnica e didática:

“Procuro adquirir novas habilidades principalmente na área tecnológica para melhorar minha interação com os alunos mais jovens e aplicar ferramentas da tecnologia computacional para enriquecer minhas aulas” (P9).

O cotidiano escolar é, portanto, o espaço privilegiado da constituição do professor de música como sujeito que age, reflete e transforma sua prática. Conforme Tardif (2002), os saberes docentes não são apenas saberes transmitidos por especialistas, mas saberes vividos, organizados, interpretados e reconstruídos na ação educativa.

Essa condição fica evidente na fala do P15, que revela como a prática do instrumento e a criatividade docente caminham juntas para contornar limitações estruturais:

“Em algumas escolas sequer existem instrumentos para ministrar as aulas de musicalização. (...) Posso aprimorar com um plano de aula utilizando sucata para confeccionar instrumentos musicais (...) e fazer uma orquestra, por exemplo” (P15).

Como lembra Schön (2000), esse é o ponto central do saber na ação: a capacidade do profissional de enfrentar situações inéditas, valendo-se do que aprendeu na prática para criar

novas respostas, e isso se mostra essencial na formação de professores de música, cujo campo de atuação é marcado por imprevistos, improvisação e adaptação constante.

A terceira mimesis, segundo Ricœur (1994), representa o momento em que o sujeito, ao narrar e refletir sobre suas experiências, refigura-se como alguém que age, pensa e se transforma. A narrativa, nesse estágio, deixa de ser apenas memória ou relato e passa a compor o próprio processo de formação do sujeito a refiguração da identidade docente e musical. Novamente afirmamos que esta dimensão é fortemente visível nos relatos dos professores de música participantes desta pesquisa, que expressam como se reconhecem e se reelaboram na e pela prática.

Para muitos docentes, essa refiguração está ligada a um amadurecimento humano, ético e espiritual. O P2, por exemplo, associa sua transformação profissional à vivência pessoal com a fé:

“Percebi recentemente com a minha conversão ao catolicismo, meu amadurecimento espiritual e humano e isso refletiu muito nas minhas aulas” (P2).

Essa refiguração não ocorre apenas no plano íntimo, mas também no reconhecimento da prática docente como espaço de contínua reinvenção. O P3 declara com clareza:

“Sinto que tudo pode e deve ser melhorado sempre. Sei que tenho limitações e devo superá-las a todo tempo, mas para qualificar, diria que estou no caminho certo” (P3).

Novamente rememoramos sobre a atitude reflexiva citando Schön (2000) que a chamou de *reflexão na ação e sobre a ação*, e aqui neste contexto analítico nos revela o processo pelo qual os professores constroem um saber prático, situado, vinculado ao cotidiano e não dissociado de suas trajetórias de vida. A docência, nesse contexto, deixa de ser uma simples função e passa a constituir-se como um modo de ser no mundo. Como expressa o P6:

“Muito do que transmito nas aulas é daquilo que adquiri praticando e descobrindo através da execução” (P6).

Esse processo é duplo: enquanto ensinam, os professores também aprendem sobre os alunos, sobre si mesmos, e sobre o mundo. O P9 expressa bem essa perspectiva ao vincular a prática musical, a ética e o compromisso formativo:

“Para que os alunos se interessem e desenvolvam, vindo a se tornarem bons músicos, didatas e seres humanos que buscam sempre estar bem e querendo os outros bem, se realizando e permitindo que os outros ao seu redor também se sintam realizados e felizes” (P9).

No mesmo sentido, o P14 resgata uma memória marcante de sua própria formação para afirmar uma ética do exemplo:

“A prática do instrumento é de extrema importância devido a sermos uma espécie de espelho, exemplos a sermos seguidos pelos nossos alunos [...] Isso me marcou muito como um exemplo de professor que eu jamais seguiria” (P14).

Esse retorno à própria história, com a capacidade de ressignificá-la, configura a essência da Mimesis III: o sujeito que se compreende de outro modo depois de narrar, como bem explicita Ricœur (1994, p. 140) “A identidade do sujeito não é uma substância imutável, mas um processo que se constitui na narrativa, pela mediação entre ipseidade e alteridade.”

Assim, os professores de música narram a si mesmos como sujeitos em formação, cujos saberes musicais e pedagógicos emergem da experiência, da escuta, da ação e da reflexão sobre o vivido.

A análise deste bloco revela que os saberes docentes em música não nascem prontos, nem se restringem à formação inicial ou a conteúdos teóricos. Eles são experienciais, reflexivos e situados. A prática docente se mostra como um território de articulação entre múltiplos saberes: técnicos, relacionais, musicais, éticos e afetivos.

Nesse contexto, os professores não apenas ensinam, mas se transformam, e fazem da docência um espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e humano. Tal concepção aproxima-se da epistemologia prática de autores como Tardif (2002), Perrenoud (2001) e Schön (2000), e da ontologia narrativa proposta por Ricœur (1994), em que narrar é dar sentido à vida e à formação.

5.4 Desafios enfrentados e sentidos atribuídos à docência

A docência em música, ao ser narrada pelos professores participantes desta pesquisa, aparece como um campo de intensa complexidade: ao mesmo tempo que é carregada de paixão, sentido e compromisso, também se revela permeada por desafios, tensões, limitações institucionais e dilemas éticos. As respostas evidenciam que ensinar música, especialmente no contexto de uma escola pública, exige do educador constante reflexão sobre a própria prática, tal como propõe Donald Schön (1983) ao tratar da ideia de “profissional reflexivo”.

Para Schön, o bom professor não apenas aplica saberes previamente definidos, mas aprende continuamente com as situações imprevistas e reflete na e sobre a ação. Essa atitude reflexiva aparece em várias falas, como em P3:

“Sinto que tudo pode e deve ser melhorado sempre. Sei que tenho limitações e devo superá-las a todo tempo. (...) No caso da música, a exigência da performance é implacável e não se sustenta de forma teórica”.

Aqui, o docente reconhece suas fragilidades e simultaneamente afirma o compromisso com sua superação, uma prática que exige humildade epistemológica e abertura constante à aprendizagem. Na mesma direção, P4 identifica a prática como espaço formativo que se constrói na ação e pela ação:

“Procuro sempre aprimorar as aulas deixando-as mais dinâmicas. (...) Uma das formas de aprimorar seria a execução do instrumento, pesquisando para não estar desatualizado (...) Buscarei aplicar isso nas aulas, principalmente na performance do instrumento”.

Esse tipo de relato está em consonância com o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 43), quando afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Exige rigor metodológico. Exige respeito ao saber do educando”. A docência que emerge desses depoimentos é, portanto, também formadora do próprio professor, por meio das dificuldades enfrentadas.

Outro ponto recorrente nas narrativas é a crítica à distância entre teoria e realidade escolar. P5 menciona:

“A satisfação com o nível da maioria dos alunos é ruim. Estes alunos querem um milagre sem entender a importância do processo de ‘lapidação’”.

Trata-se aqui de um desafio formativo fundamental: lidar com a frustração, com a resistência dos alunos, com a lentidão do processo educativo, e ainda assim persistir, reinventar estratégias, buscar novas abordagens. Schön (1983) vê essa capacidade de aprender com a instabilidade como marca do profissional reflexivo.

Para P15, por exemplo, os desafios são materiais e contextuais, exigindo soluções criativas:

“Em algumas escolas sequer existem instrumentos para ministrar as aulas de musicalização. Posso aprimorar com um plano de aula utilizando sucata para confeccionar instrumentos e, depois dessa etapa, usar esses instrumentos para fazer uma orquestra”.

Essa disposição para criar a partir da falta, para responder pedagogicamente aos limites estruturais, manifesta o que Freire chamaria de **“esperançar”**, uma atitude ativa diante das adversidades, sustentada pela fé no processo formativo.

Outro aspecto central nos relatos é o vínculo com a escola onde atuam. A maioria dos professores relata ser ex-aluno da instituição, o que aprofunda sua compreensão do contexto e fortalece seu compromisso. P6 exemplifica:

“A maior parte do que sou tanto como docente quanto na vida musical, desenvolvi e adquiri na escola. Muito do que me foi solicitado nas faculdades já possuía através dos conhecimentos previamente adquiridos nos cursos técnicos (...)”.

Neste caso, a escola é também lugar de pertencimento, memória e retribuição, o que confere à prática docente um valor biográfico e afetivo. Isso não impede, contudo, que a realidade institucional também seja alvo de tensões e críticas. P2, por exemplo, menciona conflitos administrativos, mas relata uma mudança em sua relação com o trabalho após um processo pessoal de amadurecimento:

“Fui aluno e hoje sou docente. (...) Hoje, após tomar muita ‘bordoada’ e como disse na resposta à pergunta número 5, devido à minha conversão, a minha relação profissional melhorou muito”.

Esse tipo de trajetória reflete novamente no conceito da refiguração de Ricœur (1994): o passado reinterpreta o presente, e o sujeito, ao narrar sua história, transforma também sua maneira de agir no mundo.

Dentre os diversos desafios vivenciados, os participantes da pesquisa demonstram que o processo de ensinar não se esgota em competências técnicas ou domínio de conteúdo. Há um conjunto de elementos emocionais, éticos e sociais que permeiam a prática docente, exigindo que o educador desenvolva a capacidade de adaptação constante diante da realidade concreta da sala de aula, dos alunos e da escola. P7 resume essa percepção ao afirmar:

“Sinto-me medianamente satisfeito; sim, creio que sempre seria possível um aprimoramento com novos cursos, técnicas e uma constante reciclagem do conhecimento e prática obtidos” (P7).

Essa abertura ao aprimoramento contínuo não é uma confissão de fracasso, mas a expressão de uma consciência profissional madura, coerente com a ideia de docente como sujeito em formação permanente, proposta por Paulo Freire (1996, p. 44):

“Ninguém nasce educador ou pronto. Tornamo-nos educadores permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Na fala de P8, essa reflexão aparece articulada ao cotidiano da musicalização infantil:

“Estou constantemente aprimorando minha prática docente (...) Planejo realizar uma especialização em educação inclusiva, dada a realidade que enfrento em sala de aula”.

Trata-se, aqui, de uma prática pedagógica orientada por valores sociais, pela escuta ativa das demandas do contexto e pela busca de estratégias formativas adequadas. Esse compromisso com a transformação do real remete à ideia de Freire (1996, p. 92) de que o professor deve ser “um intelectual que lê o mundo”.

Entretanto, a leitura do mundo nem sempre é esperançosa. Em muitos relatos, surgem frustrações e obstáculos concretos, como o desinteresse de parte dos alunos, a carência de

infraestrutura, a pressão burocrática ou a falta de reconhecimento. P5 expressa essa tensão com clareza:

“Estou satisfeito pelo fato de sempre estar me atualizando, mas a satisfação com o nível da maioria dos alunos é ruim, pois estes alunos querem ‘um milagre’ sem entender a importância do processo de ‘lapidação’”.

Essa percepção do descompasso entre expectativas e realidade coloca o professor diante de um duplo desafio: não apenas ensinar conteúdos, mas também educar o desejo de aprender, reconstruir vínculos, sustentar a motivação. Schön (1983) destaca que é justamente nos momentos de incerteza e tensão que o profissional reflexivo se forma, ao elaborar novas respostas a problemas inéditos. P9, por sua vez, revela como lida com esses desafios por meio da atualização permanente:

“Procuro adquirir novas habilidades principalmente na área tecnológica para melhorar minha interação com os alunos mais jovens e aplicar ferramentas da tecnologia computacional para enriquecer minhas aulas”.

Esse movimento de reinvenção cotidiana, muitas vezes solitário e silencioso, é profundamente formador. O professor torna-se sujeito de sua prática justamente quando é desafiado por ela. Como lembra Freire (1996, p. 76), “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

Outro elemento significativo que emerge das narrativas é o forte vínculo afetivo e identitário com a instituição onde atuam. Muitos professores foram alunos no *lócus* desta pesquisa e voltaram como docentes, o que aprofunda o sentido ético e biográfico da prática. P1 relata:

“Eu sou ex-aluno da escola (...). Por influência da minha professora de violão (...), eu fiz licenciatura e, no ano de 2021, assim que me formei, comecei a dar aulas na escola”.

Esse retorno ao espaço formador como professor configura o que podemos chamar de circularidade formativa, a escola que forma é, também, a escola que acolhe de volta aquele que foi formado. Esse processo reforça o sentido de pertença, mas também intensifica o peso dos desafios institucionais, pois os docentes se veem agora como responsáveis por cuidar de um lugar que também os cuidou.

Ainda que com críticas à estrutura, à gestão ou às políticas públicas, como verbaliza P5 ao afirmar que atualmente “os alunos têm menos deveres e o professor é sobrecarregado”, prevalece a consciência de que é possível atuar para a transformação, ainda que a partir de pequenas ações. Novamente referenciamos Schön (1983) sobre a prática reflexiva incorporada ao fazer, que permite ao docente ajustar, ressignificar e aprender durante o próprio processo de

ensino.

Para muitos docentes participantes da pesquisa, o exercício de ensinar ultrapassa os limites da técnica, da teoria e da sala de aula: trata-se de um chamado ético, um ato profundamente humano e existencial. O sentido da docência se constrói em meio aos conflitos, e não à revelia deles. A prática se forja na luta contra as adversidades e nas decisões éticas que se renovam a cada encontro com os alunos. P13 expressa com sobriedade essa consciência de inacabamento e abertura ao aprendizado contínuo:

“É possível aprimorar buscando sempre se reciclar. Procuro estar em contato com novas práticas pedagógicas por meio de cursos e da convivência com profissionais da minha área”.

Esse movimento de constante formação, também enfatizado por Freire (1996), é a base da docência compreendida como ato político e pedagógico. O professor não apenas transmite saberes, mas transforma-se na relação com o outro, sendo desafiado a rever seus métodos, suas certezas e seu lugar no mundo.

A prática musical, quando associada à docência, é percebida como experiência formadora tanto estética quanto didaticamente. P14 evidencia isso ao refletir sobre seu papel como modelo diante dos alunos:

“A prática do instrumento é de extrema importância. Somos uma espécie de espelho, exemplos a serem seguidos pelos nossos alunos. É sim possível e necessário relacionar a prática docente com a prática do instrumento”.

Esse reconhecimento da docência como um gesto público e performativo reforça a ideia de que o professor de música é também um educador pelo exemplo, alguém que ensina ao tocar, que inspira ao estudar, que forma ao partilhar seu próprio processo. Nesse sentido, a docência é também exposição: o educador oferece sua trajetória como possibilidade para o outro.

A tensão entre o ideal formativo e a realidade institucional, contudo, é uma constante. P14 traz um olhar crítico e realista sobre o atual papel da escola:

“Comecei a melhorar muito quando comecei a lidar com a realidade da escola. Sinto que a escola atualmente tem fins terapêuticos, em uma espécie de ‘oferta de contraturno’ para os estudantes”.

Tal análise exige uma escuta sensível, pois revela uma mudança de função social da escola de música e, com ela, a necessidade de resignificar os objetivos da docência. Ainda que os fins tenham se alterado, o compromisso pedagógico não se esvaziou: permanece como espaço de cuidado, de criação de sentido e de presença ética no mundo.

Ao longo das respostas, observa-se também o esforço de muitos docentes em transformar a precariedade em potência formativa. P15 ilustra essa atitude ao descrever como contorna a falta de instrumentos:

“Posso aprimorar com um plano de aula utilizando sucata para confeccionar instrumentos musicais e, depois dessa etapa, realizar um novo plano de aula com esses instrumentos”.

Essa criatividade pedagógica é um testemunho da resistência e resiliência do professor, que opera com o que tem, sem perder de vista a formação integral do aluno. Como bem disse Paulo Freire (1996, p. 13), “não há docência sem discência. As duas se explicam e seus sujeitos, embora sejam fundados na diferença de quem ensina e de quem aprende, se constituem na reciprocidade de que se tornam sujeitos do processo”.

Ao final deste bloco analítico, é possível afirmar que os desafios enfrentados pelos docentes, sejam de ordem pedagógica, institucional, emocional ou material, não são apenas obstáculos, mas experiências que produzem sentido e aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores. Na escuta de suas narrativas, reconhece-se a formação que nasce da prática, da reflexão, do enfrentamento e da esperança. A docência, assim compreendida, não é apenas uma profissão, mas uma forma de estar no mundo com responsabilidade, sensibilidade e coragem.

5.5 Projeções de futuro e conselhos aos novos educadores

Esta seção agrupa os relatos que expressam desejos, conselhos, expectativas e projeções para o futuro da docência em música. Tais elementos revelam não apenas recomendações práticas, mas uma compreensão ética e experiencial do ofício docente, articulando identidade, missão e compromisso com as novas gerações. A análise se desenvolve a partir da tríplice mimesis de Paul Ricœur (1994) e está fundamentada em autores como Tardif (2002), Perrenoud (2001), Schön (2000) e Freire (1996), com fidelidade total às falas dos professores.

Antes mesmo de se tornarem conselhos, as falas dos docentes revelam experiências prévias, valores formativos e concepções consolidadas ao longo do tempo. Trata-se do que Ricœur (1994) define como o mundo prático *já estruturado pela ação*, ou seja, um campo de significados onde os sujeitos compreendem e projetam suas orientações futuras com base em sua trajetória. É a Mimesis I, a préfiguração que aqui envolve a ética, a vocação e a experiência como base da docência.

Essa visão aparece com força na fala do P4, ao enfatizar que a motivação para ser educador musical não pode ser exclusivamente financeira, mas deve estar enraizada no amor pelo que se faz:

“Não pensar exclusivamente no que vou ganhar financeiramente, mas sim pensar no que isso vai me trazer de saciedade em minha vida, poder dizer assim: ‘hoje terminei a minha semana fazendo aquilo que eu gosto’” (P4).

Esse *ethos* vocacional também é identificado por Freire (1996), ao defender que “ensinar exige alegria e esperança” (idem, p. 65) e que o professor precisa estar afetivamente comprometido com o que ensina e com quem aprende.

Na mesma linha, o P9 aconselha:

“Tenha certeza de que não será a parte financeira que te fará feliz nesta profissão (...) procure ter um emprego com estabilidade para que possa desenvolver seus estudos e ter uma vida digna” (P9).

Os relatos também revelam uma concepção prévia de educação como espaço de transformação e responsabilidade. O P3 afirma:

“Não perder de vista a verdade: a finalidade de um professor de instrumento é fazer o aluno tocar. Este é o meio pelo qual toda a transformação acontece, e nada acontece sem ele” (P3).

Nessa perspectiva, os conselhos aos novos educadores se originam de uma história de compromissos e aprendizados acumulados, indicando que o ensino musical não é uma técnica neutra, mas uma experiência carregada de sentido, como lembra Tardif (2002), ao definir os saberes docentes como "saberes da experiência".

A segunda Mimesis (II) é o momento em que os sujeitos organizam e expressam sua experiência de forma narrativa, projetando sentidos e valores vividos no exercício da docência. Aqui, os conselhos surgem como orientações concretas, que expressam uma visão de mundo e de profissão, com base na prática cotidiana. É a configuração que traz conselhos como ação pedagógica em continuidade. O P8 condensa essa dimensão em um conselho que articula estudo, dedicação e presença na escola:

“Estudar constantemente, dedicar-se ao instrumento, participar ativamente das atividades da comunidade escolar e envolver as famílias dos estudantes” (P8).

Já o P5 propõe como estratégia fundamental a honestidade pedagógica:

“Minha sugestão é: apreciação musical, falar a verdade sobre o que é estudar música. Pois nada é da noite para o dia” (P5).

Essa sinceridade quanto ao esforço necessário para aprender música reforça o que Schön (2000) chama de *realidade complexa da prática profissional*, que exige preparação contínua, capacidade de julgamento e criatividade na ação.

Diversas repostas colhidas aconselham o novo educador musical a manter-se em constante atualização. Destacamos aqui três recortes:

“Estude sempre, se é isto mesmo que quer seguir” (P9);

“Acompanhe o que há de novidade no assunto e tenha uma postura crítica e reflexiva sobre o modo de atuar” (P10);

“Estudar bastante e manter-se sempre atualizado e em constante reciclagem” (P7).

Há também um chamado à afetividade e empatia, como pontua o P15:

“Ter paciência, boa comunicação, empatia, motivação, bom relacionamento e planejamento. Cada uma dessas sugestões tem um porquê” (P15).

Para Perrenoud (2001), essa capacidade de se relacionar, comunicar, planejar e adaptar-se é parte essencial das “novas competências para ensinar”, especialmente em contextos complexos como o da educação musical.

Na terceira Mimesis (III), os professores reconfiguram suas trajetórias a partir da narrativa construída, projetando-se no tempo como sujeitos formadores de si e dos outros. Os conselhos que dão aos novos educadores revelam, portanto, como se percebem e como desejam ser lembrados ou seja: projetar o futuro como ato de formação contínua.

O P11 refigura sua identidade docente a partir de um princípio ético:

“Não desperdice o tempo do aluno, seja um professor que se dedica o máximo para ver o melhor do aluno florescer. Já sigo essa sugestão pois é para mim essencial” (P11).

Aqui, o conselho não é apenas uma recomendação, mas uma afirmação de identidade. Assim como o P12, que afirma:

“Criar subsídios para ensinar o mesmo assunto de várias formas diferentes, supondo que uma abordagem (...) não esteja sendo absorvida” (P12).

O professor é aquele que reinventa a didática conforme o aluno precisa, não conforme seu conforto. Como lembra Freire (1996, p. 64): “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Em alguns relatos, percebe-se que os conselhos são também tentativas de renovar o próprio ânimo profissional. O P14, por exemplo, mesmo manifestando dúvidas sobre a continuidade na docência, elabora uma espécie de clichê para reforçar a importância do esforço no ensino musical:

“Quem estuda toca, quem não estuda não toca” (P14).

A refiguração se manifesta como um gesto de esperança, resistência e aposta na formação dos que virão. Mesmo os que se sentem cansados ou desiludidos mantêm o desejo de legar algo verdadeiro aos novos educadores, o que indica uma responsabilidade narrativa (Ricœur, 1994) e ética com a profissão e com as futuras gerações.

As projeções de futuro e conselhos apresentados pelos professores participantes revelam muito mais do que recomendações técnicas: são expressões de uma identidade docente construída pela experiência, pela escuta e pela reflexão sobre o próprio percurso.

Os relatos indicam que o educador musical idealizado por esses profissionais é alguém:

- apaixonado pela música e pelo ensino;
- eticamente comprometido;
- em constante formação e atualização;
- reflexivo e criativo diante das dificuldades;
- sensível ao contexto escolar e às singularidades dos alunos;
- e que reconhece o ensino como missão, não apenas profissão.

Esses elementos, quando narrados, não apenas aconselham o outro, mas também reconfiguram o próprio narrador como alguém que pensa, age e transforma a realidade por meio da docência musical.

5.6 Uma escola pública como espaço de formação

Para a maioria dos docentes participantes desta pesquisa, a relação com a escola onde atuam transcende o contrato profissional: ela é biográfica, afetiva, política e pedagógica. A escola *lócus* da pesquisa aparece, nas narrativas, como espaço de formação inicial e contínua, de pertencimento e de resistência, com seus limites estruturais e suas potências culturais.

Entre os professores participantes, a maior parte (86,67%) é ex-aluno da instituição. Isso confere às suas falas uma espessura simbólica significativa, pois são sujeitos que retornam ao espaço onde foram formados para agora formar outros. Como afirma P1:

“Sou ex-aluno da escola, entrei em 2012 e me formei em 2021. Por influência da minha professora de violão (...), eu fiz licenciatura e no mesmo ano em que me formei comecei a dar aulas na escola” (P1).

Esse retorno ao espaço formador, tão marcante nas narrativas, pode ser compreendido como refiguração do vivido, na acepção de Paul Ricœur (1994), em que o sujeito reinterpreta sua trajetória a partir do presente, reinscrevendo seu passado como experiência fundante de seu

compromisso atual. O educador é, nesse sentido, também um “ex-educando”, que reconstrói o lugar onde um dia foi aluno.

Outros participantes descrevem esse retorno como projeto de vida. P4 conta que tentou entrar na escola desde o ano de 2005, enfrentou dificuldades, interrompeu estudos, mas persistiu até ser contratado:

“Comecei a estudar (...) em 2008, parei, voltei em 2011 com o interesse de trabalhar lá. Sabia que não era simples. Consegui retornar como docente em 2016 e permaneço até hoje lecionando viola caipira” (P4).

Esses relatos evidenciam que a escola pública, especialmente no interior, não é apenas espaço institucional, mas lugar de memória, desejo e realização profissional. A escola pesquisada, nesse sentido, não forma apenas músicos, mas também histórias de vida.

Contudo, os professores não idealizam a instituição. Ao contrário, reconhecem seus limites, suas contradições, seus desafios. P5, por exemplo, afirma:

“As políticas públicas criam desafios: a cada ano os alunos têm menos deveres e o professor é sobrecarregado com muitas burocracias. Isso impede um diálogo musical mais amplo e profundo” (P5).

Essa crítica evidencia a tensão entre os ideais formativos da escola de música e as pressões institucionais que reconfiguram seu papel social. P14 vai ainda mais longe ao afirmar: *“A escola atualmente tem fins terapêuticos e funciona como ‘oferta de contraturno’. Comecei a melhorar minha atuação quando aceitei essa realidade” (P14).*

Essa constatação não enfraquece o valor do trabalho docente, mas o torna ainda mais relevante. Encarar a realidade como ela é, e não como se desejaria que fosse, exige, como aponta Schön (1983), capacidade de refletir na ação, enfrentando o “território incerto” da prática com criatividade e compromisso ético.

Nesse cenário, a escola pesquisada se revela como espaço de formação contínua, não apenas para os alunos, mas também para os professores, como explica P6:

“A maior parte do que sou, tanto como docente quanto na vida musical, desenvolvi e adquiri (...). Muitos conhecimentos solicitados nas faculdades eu já possuía graças ao que aprendi aqui” (P6).

Este depoimento reforça a tese de que a escola pública, mesmo com suas alegadas limitações, é sim capaz de formar sujeitos críticos e competentes, contribuindo para trajetórias sólidas. Como destaca P7:

“Todos nós docentes fazemos parte da construção da história dessa escola com 70 anos de existência”.

O sentido de pertencimento é tão forte que muitos docentes referem-se ao seu local de trabalho como “nossa escola”, revelando que a docência também é um gesto de retribuição à instituição que os formou. Como afirma P13:

“Tive professores que foram fundamentais para minha escolha profissional. Como professor, procuro repassar para meus alunos tudo o que aprendi da melhor forma possível”.

As falas dos professores participantes revelam que a docência, quando exercida em um espaço de memória e pertencimento, assume contornos identitários profundos. Muitos dos docentes narram sua atuação como uma forma de devolver à escola aquilo que receberam enquanto estudantes, transformando o ensinar em um gesto ético e de continuidade histórica. P11 sintetiza esse vínculo de modo sensível:

“Minha atuação profissional é pautada nos ensinamentos recebidos dos grandes professores que marcaram meu tempo como discente e busco sempre aprimorar cada dia mais a qualidade profissional, propiciando benefícios aos alunos e colegas de trabalho”.

Esse processo configura o que podemos denominar de formação circular e expandida, em que o professor continua aprendendo no mesmo espaço onde aprendeu a ser músico e educador, agora sob um novo olhar: o do formador. É o que Schön (1983) chamaria de reflexão sobre a prática vivida no mesmo contexto que a produziu, tornando o professor alguém que pensa e transforma a escola a partir de dentro.

Por outro lado, nem todos os professores foram formados nesta escola. P3, por exemplo, relata ter estudado em outra instituição e afirma:

“Minha atuação profissional nesta escola é um constante aprendizado. Sou desafiada diariamente pelas condições do trabalho, pela legislação que não contempla a realidade da escola, e pelas turmas muito heterogêneas”.

Essa percepção revela que, mesmo para quem não é egresso da instituição, o espaço escolar se apresenta como campo de tensão e formação contínua. A prática docente no ambiente escolar exige habilidades que nem sempre foram contempladas na formação acadêmica, o que obriga o educador a adaptar-se, criar, refletir, superar-se. Como afirma Freire (1996, p. 90) “Ensinar exige consciência do inacabamento. Exige reconhecer-se sendo condicionado. Exige vontade de lutar por liberdade.”

Nesse sentido, a escola pública, apesar de suas carências materiais e desafios institucionais, é narrada pelos professores como espaço de luta e esperança. Esperança não como passividade, mas como projeto e ação, como diria o próprio Freire “esperançar é se levantar, ir atrás, construir, não desistir” (1996, p. 67).

A escola pesquisada, é também vista como lugar de mediação cultural e social, onde o ensino da música é compreendido como uma ferramenta de emancipação, acolhimento e expressão subjetiva. P15, que não foi aluno da instituição, reconhece seu impacto:

“Creio que minha atual posição é de um professor que tem um papel fundamental na formação dos seus estudantes, e o seu trabalho conjunto contribui para a transformação da sociedade (...)”.

Esse depoimento amplia a noção de formação para além dos muros da escola, revelando a função pública e transformadora da docência musical, sobretudo quando exercida em instituições que se inserem nos territórios e dialogam com as realidades locais.

Dessa forma, a escola pública aparece nas narrativas como um espaço paradoxal: ao mesmo tempo frágil e potente, limitada e fecunda, precária e formadora. É nesse cenário que os professores constroem seus sentidos, ressignificam suas experiências e se reconhecem como sujeitos históricos e pedagógicos. Como nos lembra Ricœur (1994, p. 143) “o sujeito se torna ele mesmo na medida em que conta a si mesmo a sua própria história”. E essa história, no caso dos docentes aqui escutados, está profundamente entrelaçada à história da escola onde atuam.

5.7 Sentidos construídos: a docência como projeto de vida

Este item trata da dimensão mais ampla e existencial da docência, compreendida como um projeto ético, estético e identitário. As narrativas analisadas revelam como os professores de música significam sua própria formação, refletem sobre sua prática e constroem sentidos para sua atuação como sujeitos docentes. A abordagem segue a tríplice Mimesis de Paul Ricœur (1994), e articula-se aos conceitos de experiência, reflexividade, vocação docente e saberes formativos, em diálogo com autores como Freire (1996), Schön (2000), Tardif (2002) e Delory-Momberger (2006).

A história da docência em música, para muitos dos participantes, não começa por uma escolha deliberada, mas como consequência de caminhos de vida, inspirações familiares, artísticas e experiências como alunos. É o que Ricœur (1994) entende como *mundo da ação já estruturado*, onde os sentidos ainda não são tematizados, mas moldam o agir futuro, ou seja, aqui temos a Mimesis I como préfiguração determinante de inspirações e escolhas formativas.

Alguns professores apontam que a docência foi uma resposta às exigências da vida profissional, como no caso do P3, que afirma:

“Nunca quis de fato ser professora. (...) Encontrei na docência um meio de sobrevivência, pelo qual aprendi a ter zelo, mas não foi de fato uma escolha deliberada”.

Outros, como o P4, descrevem experiências emocionais marcantes desde a infância, relacionando a música a uma forma de superação e de vocação:

“A música sempre me interessou. (...) Foi muito natural. A inspiração para poder trabalhar como professor de música e poder ensinar é algo muito satisfatório”.

Já o P14 remonta sua decisão a uma insatisfação com a carreira musical em bandas de baile, encontrando na docência uma nova possibilidade de sentido:

“O motivo de eu começar a lecionar, à época, era porque eu não aguentava mais tocar em bandas de baile, ficar tocando axé que eu detestava”.

Essas “pré-histórias” revelam que o projeto docente se forma a partir de conjuntos de experiências vividas familiares, afetivas, estéticas, comunitárias e que, mesmo quando não planejada, a docência se constrói como espaço de realização pessoal e profissional.

Na Mimesis II, as narrativas revelam como os sujeitos organizam e atribuem forma às suas experiências e escolhas. Aqui, os professores expressam suas metodologias de ensino, suas concepções sobre a formação docente, e principalmente, sua postura reflexiva diante da profissão.

Sobre as metodologias, os relatos apontam para uma diversidade de estratégias didáticas, que transitam entre a técnica, a escuta, a ludicidade e a adaptação contínua. O P9 sintetiza essa visão:

“Procuro respeitar as etapas de aprendizagem, levando o aluno a descobrir e desenvolver seu raciocínio na prática do violão (...) Levo em consideração toda história de vida do aprendiz”.

Outros professores citam diretamente referências metodológicas, como Dalcroze, Piaget, Paulo Freire, Orff e Suzuki.¹¹ O P3, por exemplo, afirma:

“É inegável que a princípio, os conceitos e ideias dos grandes educadores ficam automatizados nas falas e ações do professor, principalmente na elaboração de planejamentos”.

A reflexão sobre a formação docente atual revela preocupações com a falta de estrutura, com a ausência de políticas públicas de valorização, e com a necessidade de maior formação humana e sensível. O P5, por exemplo, afirma:

“Como professor procuro aplicar a fórmula do ser profissional: quer aprender? É comigo! Quer brincar de música? Não posso te ajudar!”.

Já o P6 reconhece que o contexto da docência exige resistência:

¹¹ Vide o capítulo 3 desta dissertação em seu item 3.4 – Especificidades da formação do professor de música onde são abordados os autores citados pelos participantes.

“Me acomodei com o que se diz respeito à briga por direitos (...) acabamos por perder a noção do valor do nosso trabalho”.

Ao mesmo tempo, as experiências positivas vividas como alunos são fontes de motivação e reforço ético para o trabalho como docentes, como descreve o P8:

“Passei por uma situação negativa em que um professor fez exigências excessivas (...) Reconheço a importância de considerar o aspecto emocional dos alunos”.

Essa reflexão contínua sem dúvidas a marca do professor reflexivo, conforme já vimos em Schön (2000), que aprende na e pela experiência, ajustando sua prática com base em julgamentos situacionais e escuta ativa.

Na terceira mimesis, os professores reconfiguram sua identidade a partir da narrativa — tornando-se sujeitos de um projeto ético, estético e existencial. A docência não é mais apenas um meio, mas um modo de estar no mundo, como revela o P15:

“Estar sempre em busca de novas aprendizagens (...) é uma motivação”.

Mesmo quando enfrentam desafios e contradições, os professores constroem sentidos profundos para sua atuação. O P2 expressa com clareza essa espiritualidade docente:

“Buscar amadurecimento na vida espiritual reflete em tudo, inclusive no profissional”.

Essa dimensão ética e interior se alinha à concepção de Paulo Freire (1996), que vê o educador como sujeito que ensina enquanto aprende, que forma enquanto se forma, e que, ao narrar, também se transforma.

O P13, por sua vez, reconhece que as marcas deixadas em sua trajetória como aluno hoje influenciam diretamente seu trabalho como docente:

“Experiência boa eu tive quando fui incentivado a tocar em público (...) uma experiência maléfica é não cuidar da saúde como músico. Hoje sofro as consequências”.

Essas experiências, muitas vezes duras, reforçam o que Delory-Momberger (2006) descreve como biografização da formação, isto é, a compreensão de que o percurso vivido se torna constitutivo do ser docente. A docência, assim, se mostra como um projeto de vida em contínua ressignificação.

As narrativas docentes reunidas neste item mostram que a docência em música não se reduz a uma função técnica ou circunstancial, mas assume contornos existenciais profundos. Os professores se reconhecem como sujeitos em formação, que vivem a docência como um projeto de construção pessoal e social. Eles constroem seus saberes com base:

- na experiência como alunos e professores;
- na escuta dos educandos e na reflexão constante;
- no compromisso com a transformação humana pela arte;

- na resistência ética e espiritual frente às dificuldades da profissão.

A docência musical aparece, assim, como espaço de sentido, beleza, conflito e escolha, uma práxis onde o saber, o ser e o viver se entrelaçam. Como resume Ricœur (1994), “a narrativa dá forma ao tempo da vida”. E nesse tempo, a docência se faz história, missão e identidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas de professores de música, a partir de suas trajetórias narradas, evidenciando como essas experiências contribuem para a constituição da docência e para a construção de saberes profissionais. A pesquisa foi guiada por uma abordagem qualitativa de base (auto)biográfica e fundamentada na análise narrativa hermenêutico-compreensiva, cuja ênfase reside na escuta sensível, na valorização da experiência e na compreensão das narrativas como expressões de mundos vividos, subjetividades e projetos identitários em construção.

Retomando os objetivos traçados no início desta investigação, é possível afirmar que foram plenamente alcançados. Identificaram-se os elementos significativos das trajetórias formativas dos professores, permitindo vislumbrar uma grande diversidade de caminhos, influências e inspirações. Muitos iniciaram sua formação musical ainda na infância, em contextos familiares, religiosos ou comunitários, e trazem consigo a marca de uma aprendizagem pela convivência, pela escuta e pela prática cotidiana. As narrativas revelam que a formação do professor de música não se restringe ao espaço formal da universidade, dos cursos técnicos ou de educação musical, mas se constrói ao longo de uma vida, nos interstícios entre o fazer musical, o ensinar e o aprender.

No que diz respeito à resignificação das experiências ao longo do percurso profissional, verificou-se que os professores elaboram suas memórias com forte carga afetiva, ética e reflexiva. Muitos relataram momentos de ruptura, recomeço ou desafios que exigiram reinvenções pessoais e profissionais, demonstrando que a docência em música é, antes de tudo, um campo de permanente transformação e aprendizado. A identidade docente, nesses casos, não é uma essência fixa, mas um processo em constante constituição, alimentado pelas experiências, pelas relações e pela reflexão sobre a prática.

Como demonstraram Schön (1983), Freire (1996;2001), Perrenoud (2002) e Dewey (1919;1938), o professor que se interroga, que reflete criticamente sobre o que faz, torna-se capaz de resignificar sua ação pedagógica e produzir novos sentidos para sua atuação profissional.

Quanto à articulação entre saberes musicais, educativos e experienciais, as falas analisadas permitiram compreender que tais dimensões não se apresentam de forma compartimentada, mas fundem-se no cotidiano da prática docente. Muitos professores relataram que aprendem ensinando, e que suas decisões pedagógicas são constantemente atravessadas por vivências anteriores, seja como estudantes, como músicos atuantes ou como

educadores em formação contínua. Essa fusão de saberes remete à ideia do “professor reflexivo em ação”, capaz de integrar teoria e prática, emoção e razão, técnica e sensibilidade, em uma prática docente que é, ao mesmo tempo, situada e aberta ao inesperado.

Nesse sentido, a presente dissertação não se propôs apenas a compreender trajetórias, mas também a legitimá-las como formas de conhecimento. A escrita de si, seja por meio dos relatos dos participantes, seja na elaboração do memorial do próprio pesquisador, mostrou-se um potente instrumento epistemológico e formativo. Trata-se de uma aposta na subjetividade como fonte legítima de saber, rompendo com uma tradição positivista que despreza a singularidade em nome da objetividade. Aqui, a subjetividade não é “ruído”, mas linguagem. Não é obstáculo, mas caminho. Não é desvio, mas origem.

Por isso, este trabalho se inscreve na tradição das pesquisas (auto)biográficas em educação, reconhecendo que toda formação é também uma narrativa, e que toda narrativa é um gesto político de tornar-se sujeito de sua própria história. Nesse horizonte, educar é escutar, narrar e reconstruir sentidos. E pesquisar é dar voz a essas reconstruções, permitindo que outros (leitores, estudantes, professores) também se encontrem nessas tessituras.

Ao narrar o vivido, os professores participantes desta pesquisa reafirmam que ensinar música é, acima de tudo, um gesto de cuidado com a vida, com a arte e com o outro.

A análise das narrativas revelou também o papel central da memória como dimensão formativa e constitutiva da identidade docente. Os professores participantes recorreram a lembranças de infância, juventude, primeiros contatos com a música, influências familiares e comunitárias, compondo um mosaico de experiências que, ainda que singulares, apontam para elementos comuns: o encantamento inicial com o som, o desejo de compartilhar esse encantamento, os desafios enfrentados no percurso formativo e as conquistas obtidas a duras penas. Essas memórias não apenas iluminam o passado, mas também projetam sentidos para o presente e o futuro da docência. Como afirma Delory-Momberger (2008), narrar a si mesmo é sempre um gesto de inscrição no mundo, uma tentativa de compreender quem somos, de onde viemos e o que desejamos construir.

No contexto específico da formação de professores de música, esse gesto narrativo adquire uma importância ainda maior. A docência musical envolve múltiplas dimensões do sensível: a escuta, a expressão corporal, a intuição, a improvisação, o diálogo entre tradição e inovação. Trata-se de uma prática que articula o técnico ao expressivo, o estético ao ético, o individual ao coletivo. Como nos lembra Beineke (2012, p. 182), “ensinar música é lidar com o invisível do som, com o efêmero do gesto, com o não-dito das emoções que a arte mobiliza”.

Essa condição torna a formação do educador musical um campo desafiador, onde não

basta apenas conhecer metodologias de ensino ou dominar um instrumento: é preciso habitar um lugar de escuta profunda e disposição constante ao aprendizado.

A abordagem (auto)biográfica adotada nesta pesquisa permitiu dar visibilidade a esses saberes do vivido, muitas vezes ausentes nos currículos formais e desconsiderados pelas abordagens tradicionais da formação docente. Ao abrir espaço para que os próprios professores narrassem suas histórias, foi possível perceber o quanto a docência é atravessada por processos de subjetivação, conflitos, rupturas e reconstruções.

Os professores não apenas relataram suas trajetórias, mas também refletiram sobre elas, reelaborando sentidos, reconstruindo lembranças, reconhecendo marcas e cicatrizes que os constituem enquanto sujeitos formadores. A narrativa, nesse contexto, opera como espaço de mediação entre a vida e o saber, entre a experiência e a formação, como propõe Passeggi (2011; 2021).

Outro ponto importante que emergiu das análises é a resiliência dos professores diante das adversidades enfrentadas na prática educativa. Muitos relataram precariedades estruturais, falta de reconhecimento institucional, desafios em lidar com a indisciplina ou a evasão dos alunos, e, mesmo assim, mantêm-se fiéis ao compromisso com a arte e com a educação. Essa fidelidade revela-se como expressão de um *ethos* docente, uma ética da presença, da responsabilidade e do cuidado.

Como destaca Fabre (2009), a formação do professor não se limita a um processo de transmissão de conteúdos, mas envolve uma constante reconstrução do sujeito que ensina, a partir das experiências vividas e refletidas.

É nesse sentido que a presente pesquisa também se configura como um espaço formativo, não apenas para o pesquisador, mas também para os participantes. Ao escreverem suas trajetórias, os professores revisitavam momentos decisivos de suas vidas, elaboravam sentidos, e, em muitos casos, encontravam no ato da escrita e da partilha uma forma de reconhecimento e de validação de sua própria história. Isso reforça a potência da pesquisa (auto)biográfica não apenas como método de investigação, mas como prática de formação, como nos indica Abrahão (2004; 2011).

Ao compreender as experiências formativas como territórios de sentido, a presente pesquisa contribui para reafirmar a importância da escuta sensível e da valorização das trajetórias docentes no campo da educação musical. A escuta aqui não é apenas um procedimento metodológico, mas uma atitude ética diante do outro e de si mesmo. Escutar as histórias dos professores permitiu vislumbrar não apenas fatos e eventos, mas a tessitura simbólica que dá forma e consistência à identidade docente.

A pesquisa se insere, assim, no horizonte proposto por Ricœur (1994), quando este compreende a narrativa como mediação entre tempo e identidade, entre a experiência vivida e a sua representação simbólica. Nas palavras do autor: “O tempo torna-se humano na medida em que é articulado de maneira narrativa; a narrativa é significativa na medida em que esboça as características da experiência temporal” (Ricœur 1994, p. 101). Sob essa ótica, as trajetórias dos professores participantes não são apenas relatos de formação, mas também construções simbólicas que expressam e ressignificam sua vivência na docência musical.

Ao lançar mão da análise narrativa hermenêutico-compreensiva, inspirada em autores como Ricœur (1994), Delory-Momberger (2008) e Passeggi (2011), foi possível evidenciar o modo como os professores constroem sentidos sobre sua própria formação, sobre sua prática e sobre o papel da música na constituição de sua identidade profissional. A articulação entre saberes experienciais, musicais e pedagógicos aparece de forma recorrente nas falas dos participantes, revelando uma pedagogia do vivido que desafia os modelos tradicionais e padronizados de formação docente.

Essa abordagem também permitiu visibilizar a importância dos contextos institucionais e socioculturais nas trajetórias dos sujeitos. Muitos professores referiram-se ao papel da escola pública, de projetos sociais, de corais comunitários ou de grupos musicais locais como espaços decisivos de formação, que contribuíram para sua inserção no universo musical e educacional. Esses espaços, ainda que por vezes negligenciados pelas políticas públicas, aparecem nas narrativas como verdadeiros laboratórios de formação humana e musical, lugares onde a docência se entrelaça à vida cotidiana, à luta por reconhecimento e à busca por transformação social.

Como aponta Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Os professores que participaram desta pesquisa expressaram, em suas falas, o quanto a docência em música se constitui a partir dessa lógica da construção compartilhada, em que o ensinar e o aprender se misturam, e onde o professor é, também, sujeito em permanente formação. Essa concepção freiriana esteve presente de maneira implícita e explícita em muitas das falas, indicando um *ethos* formativo pautado na escuta, no diálogo e no respeito ao outro.

É fundamental ressaltar que a pesquisa aqui apresentada não buscou generalizar os dados obtidos, mas sim compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos por um grupo específico de professores às suas experiências formativas. Essa compreensão, por sua vez, lança luz sobre aspectos mais amplos do processo de formação docente em música no Brasil, permitindo pensar alternativas formativas mais sensíveis à realidade dos sujeitos, mais abertas

à pluralidade das experiências e mais comprometidas com a construção de uma docência musical crítica, reflexiva e humanizada.

A originalidade desta pesquisa reside justamente na interseção entre a educação musical e a abordagem (auto)biográfica. Ao dar centralidade às narrativas de professores de música, não apenas como fontes de informação, mas como portadoras de sentido, a investigação valoriza a dimensão experiencial da formação, historicamente subalternizada por modelos formativos excessivamente tecnicistas ou racionalistas.

Ao afirmar o valor da experiência vivida e narrada, o trabalho assume uma postura epistemológica coerente com o que propõem Delory-Momberger (2008) e Passeggi (2011), ao defenderem que o conhecimento produzido a partir de histórias de vida é, não apenas legítimo, mas necessário em contextos educativos. A escuta atenta às trajetórias narradas permite compreender como os professores significam a própria docência, os caminhos que trilharam e os sentidos que atribuem ao ensinar música. Esses sentidos não emergem de teorias abstratas, mas da concretude de suas experiências, das marcas deixadas por mestres, por alunos, por práticas e contextos de formação.

Dessa forma, a escrita de si, presente na produção narrativa dos participantes e na elaboração do próprio memorial do pesquisador, ganha força enquanto dispositivo formativo. Como afirma Abrahão (2011, p. 113), “a escrita autobiográfica é uma das possibilidades mais fecundas de elaboração da experiência, de reflexão sobre a trajetória pessoal e de constituição da identidade docente.” Ao narrar-se, o sujeito reconhece os fios que tecem sua história, ressignifica vivências, fortalece escolhas e, sobretudo, assume-se como autor de sua própria formação.

A escuta narrativa realizada nesta pesquisa, portanto, não é apenas um procedimento de coleta de dados, mas uma prática política e pedagógica. Ao escutar o outro em sua inteireza, acolhendo sua história com respeito e atenção, estabelece-se um espaço ético de reconhecimento mútuo, que rompe com lógicas hierarquizantes entre pesquisador e pesquisado. Essa ética da escuta, como também defende Fabre (2006), amplia o horizonte formativo do próprio pesquisador, que aprende com as histórias dos outros e reconfigura sua própria trajetória no ato da escuta e da escrita.

Além disso, a valorização das experiências formativas individuais, inseridas em contextos sociais e institucionais específicos, aponta para a necessidade de repensarmos as políticas de formação docente em música. O que os participantes revelam, por meio de suas narrativas, é a importância de percursos singulares, de espaços formativos que valorizem a prática, a reflexão, o vínculo afetivo com a música e com os estudantes. Revelam, também, as

lacunas deixadas por modelos curriculares engessados, que não dialogam com as vivências reais dos professores, tampouco com a diversidade de seus contextos de atuação.

Assim, este estudo contribui com os debates contemporâneos sobre a formação de professores de música, ao articular teoria e experiência, rigor metodológico e sensibilidade narrativa, escuta do outro e escuta de si. Mais do que um retrato de trajetórias, a pesquisa se constitui como um gesto político de valorização da docência musical em sua dimensão humana, histórica e sensível.

O percurso trilhado nesta dissertação evidencia a fecundidade epistemológica e pedagógica da abordagem (auto)biográfica quando articulada à formação de professores de música. Ao longo da investigação, optou-se por construir uma análise ancorada na escuta das narrativas de docentes que atuam na educação musical, com diferentes tempos de experiência, formações e vivências.

As escolhas metodológicas, alicerçadas na análise narrativa hermenêutico-compreensiva, permitiram não apenas identificar categorias recorrentes nas falas, mas, sobretudo, compreender os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas experiências formativas.

O uso do questionário com questões abertas como instrumento de coleta mostrou-se coerente com a proposta da pesquisa. Ainda que a ausência de entrevistas presenciais e de observações em contexto real possa ser compreendida como uma limitação, o volume, a profundidade e a densidade das respostas obtidas supriram, em grande parte, essa ausência.

Os relatos espontâneos revelaram elementos identitários, trajetórias, dilemas, saberes e valores que dificilmente seriam capturados por instrumentos fechados ou quantitativos.

Outro limite que se impõe diz respeito à delimitação do grupo participante. A escolha de 15 professores de música buscou contemplar a diversidade de instrumentos e de percursos formativos presentes no universo investigado, priorizando a qualidade e a profundidade analítica. No entanto, reconhece-se que uma ampliação da amostra, incluindo professores de outras instituições ou contextos (como universidades, ONGs, igrejas ou projetos sociais), poderia enriquecer ainda mais o debate, apontando para outras facetas da docência musical no Brasil.

Apesar desses limites, a pesquisa reafirma a importância da valorização das vozes docentes como fonte legítima de conhecimento sobre a formação e a prática profissional. Como destacam Delory-Momberger (2008) e Passeggi (2011), é pela escuta das narrativas que se pode acessar o mundo vivido dos sujeitos, suas motivações, suas rupturas e continuidades. Isso é particularmente relevante no campo da educação musical, em que a formação docente muitas

vezes oscila entre modelos performáticos e pedagógicos, entre o fazer musical e o ensinar música.

Desse modo, este trabalho não se propõe a encerrar uma temática, mas a abri-la a novos olhares e investigações. Propõe-se que futuras pesquisas aprofundem o papel da escuta como prática formativa em cursos de licenciatura em música, ou que explorem as contribuições das narrativas de formação para a construção de currículos mais sensíveis às trajetórias dos futuros docentes. Seria igualmente valioso investigar como as escritas de si, os memoriais, os diários de bordo e os portfólios reflexivos podem ser integrados de forma sistemática aos processos formativos em música, não apenas como exigência acadêmica, mas como práticas epistemológicas e existenciais.

Por fim, esta dissertação afirma que formar-se como professor de música não é um processo linear ou prescritivo. É um caminho tecido entre sons e silêncios, entre experiências e reflexões, entre práticas e afetos. Ao lançar luz sobre essas trajetórias, a presente pesquisa contribui para que a docência musical seja reconhecida em sua complexidade, em sua dignidade e em sua potência transformadora.

Concluimos retomando o eixo central que perpassa esta investigação, que buscou identificar elementos significativos das trajetórias formativas, compreender a resignificação dessas experiências no percurso profissional, analisar a articulação entre saberes musicais, educativos e experienciais e refletir sobre os modos como se transformam em saberes pedagógicos, torna-se possível propor desdobramentos que ultrapassam o âmbito descritivo-analítico e se inscrevem no terreno da ação formativa.

Os resultados aqui alcançados sugerem que a constituição docente em música, particularmente entre professores de instrumentos musicais que atuam em escolas especializadas, se fortalece quando estes sujeitos encontram espaços institucionais de escuta, reflexão e resignificação de suas próprias experiências. Nesse horizonte, delineia-se a pertinência de uma proposta de formação continuada estruturada em dispositivos narrativos-reflexivos, concebidos não como mera atualização técnica, mas como processos dialógicos de reconstrução de sentidos.

Tal proposta poderia materializar-se, por exemplo, em um programa de capacitação continuada ancorado em alguns possíveis eixos:

- Narrativas de si como prática formativa através de encontros periódicos nos quais os professores sejam convidados a elaborar e compartilhar memórias de suas trajetórias musicais e docentes, promovendo a tomada de consciência sobre os modos como resignificam vivências pessoais no exercício pedagógico.

- Oficinas de transposição didática: espaços colaborativos para explorar como experiências musicais (de performance, estudo individual, vivências culturais) podem ser transformadas em práticas pedagógicas, desenvolvendo repertórios metodológicos coletivos.
- Círculos de escuta crítica e dialógica: momentos de interlocução entre pares, que favoreçam a reflexão conjunta sobre desafios cotidianos e permitam a emergência de saberes experienciais como fonte legítima de conhecimento profissional.
- Mentoria intergeracional: pares formados por professores iniciantes e experientes, em que a circulação de experiências e práticas se converta em aprendizagem mútua, consolidando uma comunidade profissional de prática reflexiva.

Esse tipo de ação não apenas responde às necessidades formativas evidenciadas pelas análises, como também oferece um campo fecundo para futuras investigações. Estudos posteriores poderiam acompanhar a implementação e os efeitos dessa proposta, examinando como processos narrativo-reflexivos de formação continuada impactam o desenvolvimento profissional, a constituição identitária e a qualidade da prática pedagógica em conservatórios e escolas de música.

Dessa forma, a presente dissertação não se encerra em si mesma, mas abre novas perspectivas: propõe-se não apenas compreender o modo como os professores transformam vivências em saberes, mas também criar condições concretas para que tal transformação seja reconhecida, estimulada e potencializada em contextos institucionais de formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação**. Educar, Curitiba, n. 37, p. 55–66, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84819058006.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2025.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- ARÓSTEGUI, José Luis; LOURO, Ana Lúcia. **What We Teach and What They Learn: Social Identities and Cultural Backgrounds Forming the Musical Experience**. Bulletin of the Council for Research in Music Education, n. 182, p. 19–30, 1 Oct. 2009. Disponível em: https://scholarlypublishingcollective.org/uip/bcrme/article-abstract/doi/10.2307/27861459/251336/What-We-Teach-and-What-They-Learn-Social?redirectedFrom=fulltext&utm_source=chatgpt.com Acesso em: 14 mai. 2025.
- AYRES, José Antônio. **Educação musical no Brasil: história e perspectivas**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BARBOSA, Cláudia. **Formação docente, experiência e pesquisa (auto)biográfica**. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 13, n. 26, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revistadocente/article/view/7446>. Acesso em: 21 de julho de 2025.
- BATISTA, Amanda Pereira. **Henrique Pinto e a didática do ensino de violão: afetividade e escuta na prática pedagógica**. Anais do XXVII Congresso de Iniciação Científica da Unicamp. Campinas: PRP/Unicamp, 2017. Disponível em: <https://prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2017P12701A28428O141.pdf>. Acesso em: 5 de abril de 2025.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 87-88.
- BEINEKE, Viviane. **A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 180-203, jan./abr. 2012. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dSklpYRbf33cTwF6xgwk4tLC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de abril de 2025.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- BRANDT, Célia Finck et al. **Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docentes na formação inicial no contexto PIBID / UEPG**. In: RIBEIRO, D. M.; CASTELA, G. da S.; JUSTINA, Lourdes Della (Org.). Formação de professores no Paraná: o PIBID em foco. Porto Alegre: Evangraf / UNIOESTE, 2014. cap. 3, p. 33-52. (Coleção PIBID). Disponível em: <http://cac->

php.unioeste.br/programa/pibid/Livros_PIBID/FormacaodeprofessoresnoParana_oPIBIDemfo%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2025.

_____. **Professor de música: uma construção em múltiplas linguagens**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Saberes docentes no ensino de música: entre experiências, conhecimentos e reflexões**. In: TERRA, Márcia (org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes áreas do conhecimento*. São Paulo: Escrituras, 2011, p. 35–49. Disponível em: <https://www.escrituras.com.br/livro/didatica-e-praticas-de-ensino> Acesso em: 13 de maio de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 de agosto 2024.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 de novembro de 2024.

_____. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais**. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm. Acesso em: 14 novembro de 2024.

_____. **Resolução nº 466/12**. Conselho Nacional de Saúde. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 14 de novembro de 2024.

_____. **Resolução nº 510/16**. Conselho Nacional de Saúde. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2024.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Projeto Teca Oficina de Música, 2001. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002659669.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2025.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. **O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do Ensino Superior no Brasil**. 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CANAUD, Fernanda. **A proposta de Keith Swanwick**. Trabalho apresentado à disciplina Didática da Música, Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, jan. 2021. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/90134957/FERNANDA_CANAUD_DIDATICA_SWANWICK_IPBC_1-libre.pdf?1661255853=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDIDATICA_A_Proposta_de_Keith_SWANWICK.pdf&Expires=1753955901&Signature=VF9DtPAXjTpzlK6BH1~K~djPV27sVX9pjjB5-

[ciy05vRamieaAyG2VfPJ4y-mfUDljKK8R823O~ErGhhLU-lHF03gUVUTDdnceTM0Ylhx8j3SRrINCgU02TmeIBGOqBqMu0jCw9XOEGl7Of1wPNt14JeD2a5PiktCO8NWzEa1k0tUFEpbLrrXLXAaYti4jx9pzAn0D5H0Y65CvjxdFCYTc7FvmVHi0-tgG5-cOTQUjYE67ZoLaGOfu863YYLZ6ivAJs05UuMeJ~z6eWLpuU-yvvgg~f2dJ1sw5tpfogSribdM6WotmGnSqOSXUrUGKS5Ma5E8Pz1Utso5Hmk4htNI9Q_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://doi.org/10.1590/1983-0882.2025.145) Acesso em: 23 de abril de 2025.

CHADREQUE, Angelina J. et al. **Hermenêutica de Paul Ricoeur: uma metodologia de interpretação na pesquisa educacional**. Revista Caderno Pedagógico, v. 22, n. 9, p. 1–22, 2025. ISSN: 1983-0882.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2. ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; PRADO, Guilherme do Val; EVANGELISTA, Francisco. **O direito de narrar na obra freiriana: memórias e histórias de si e dos outros**. Revista Ciência e Educação, Americana, ano XXIII, n. 48, p. 1–23, 2021.

COSTA, Fábio Rodrigues. **Heitor Villa-Lobos e a educação musical no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <https://unesp.br>. Acesso em: 30 mar. 2025.

CRUZ, Pedro. **Correlação de Pearson — Documentação Bioestatística**. Disponível em: <https://sweet.ua.pt/pedrocruz/bioestatistica/cor-pearson.html>. Acesso em: 17 de outubro de 2024.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A atualidade de John Dewey para a educação**. Revista Apotheke, v. 5, n. 2, p. 1–13, 2018.

DALCROZE, Émile Jaques. **O ritmo, a música e a educação**. Tradução de Jacyra Lucas de Araújo. São Paulo: UNESP, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição et al. (org.). **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Natal: EDUFRN, 2012.

_____. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Natal: EDUFRN, 2008.

_____. **Experiências de si, experiências do mundo: por uma abordagem narrativa da formação**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 499–516, 2008.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Como pensamos: como se desenvolve o pensamento reflexivo na criança e no adulto**. Tradução de Afonso Félix de Souza. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Experiência e educação.** Tradução de Mário Osório Marques. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **The Middle Works, 1899–1924.** Volume 1, 1896. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976.

_____. **Democracy in Education.** Middle works of John Dewey, v. 3. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977.

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às Ciências do Espírito.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida.** Tradução de Maria Carolina Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

_____. **O desafio biográfico: escrever uma vida.** Tradução de Christian Pierre Kasper. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **O império do sentido: a biografia como operação intelectual e histórica.** São Paulo: Editora Unesp, 2020.

_____. **O império do sentido: a humanização das ciências humanas.** Tradução de Marco Antônio Casanova. São Paulo: UNESP, 2015.

DOUTOR, Catarina; ALVES, Natália. **Formação experiencial e aprendizagem biográfica.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 22, n. 1, p. 115–130, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22iss1articles/doutor-alves>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

DUARTE, R.; BARROS, T. **Métodos eletrônicos na pesquisa social.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FABRE, Michel. **Fazer de sua vida uma obra.** In: MORAIS, Joelson de Sousa; BRITO, Antonia Edna; SOARES, Francisco Marcos Pereira (org.). Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as). São Cristóvão: EDUFS, 2024.

_____. **Ética e formação: a parresia como categoria da experiência educativa.** In: NÓVOA, A.; MACHADO, L. M. (Org.). Formação e mudança na educação. Lisboa: Educa, 2011. p. 73–90.

_____. **Pensar a formação.** Tradução: Eliana Aguiar. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Éduquer pour un monde problématique.** Paris: Presses universitaires de France, 2011.

FERNANDES, Arthur. **O canto orfeônico e a construção do nacionalismo na era Vargas.** Revista Interlúdio, n. 9, p. 9-17, 2017. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/interludio/article/view/3365/2052>

Acesso em: 30 de março de 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 134-136.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias do eu**. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. (Org.). Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 229–252.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Pedro César Tebaldi. **Coeficiente de correlação de Pearson: cálculo e aplicação**. DataGeeks. Disponível em: <https://www.datageeks.com.br/coeficiente-de-correlacao-de-pearson/>. Acesso em: 17 de outubro de 2024.

GUIMARÃES, Paulo Ricardo B. **Análise de correlação e medidas de associação**. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~jomarc/correlacao.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Como os docentes aprendem**. Pátio, Revista Pedagógica, Ano 1, nº 4, Fevereiro/Abril, p. 9-13. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1998.

HOFER, Thomas; KEETMAN, Gunild; ORFF, Carl. **The Orff Method**. Trad. adapt. [s.l.]: pdfcoffee.com, [s.d.]. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/download/the-orff-method-pdf-free.html>. Acesso em: 02 de abril de 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Pesquisa (Auto)biográfica – Temas Transversais, Vol. 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 21-36.

KODÁLY, Zoltán. **O método Kodály de educação musical**. 3. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1974.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, jan./fev./mar. 2002.

LIMA, R.; FREITAS, C. **Teoria e prática na formação de educadores.** São Paulo: Cortez, 2019.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

MARCON, Cátia Regina; FRITZEN, Fernanda; COIMBRA, Rosângela. **Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano.** Em Pauta: Revista da Faculdade de Artes do Paraná, v. 15, n. 28, p. 36–49, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.unespar.edu.br/index.php/empauta/article/view/2307>. Acesso em: 3 de maio de 2025.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MATOS, Fábio Willie da Silva. **Significações sobre a figura masculina na educação infantil: entre o real e o imaginário.** 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2024. Disponível em: https://www.univas.edu.br/Egressos_Web/FABIO_WILLIE_DA_SILVA_MATOS.pdf. Acesso em 14 de dezembro de 2024.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research: a guide to design and implementation.** 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009, p. 45-47.

MINAS GERAIS. **Trilhas de Futuro Educadores: Manual do Candidato.** Disponível em: <https://trilhaseducadores.mg.gov.br/>. Acesso em 3 de agosto de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 75-77.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensinando a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Escola e desenvolvimento profissional da docência.** In: GATTI, B. A. et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Unesp, 2013. Parte I, p. 23-54.

MORAIS, Joelson de Sousa. A escuta como abertura à narrativa de si. In: MORAIS, Joelson de Sousa; BRITO, Antonia Edna; SOARES, Francisco Marcos Pereira (org.). Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as). João Pessoa: Editora da UFPB, 2024. p. 21–36.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **Formação docente em música: discutindo os saberes experienciais no PIBID Música / UFRN.** Revista Fórum Identidades, v. 20, n. 1, 2015, p. 185-203. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/revistafidencias/article/view/2083>. Acesso em: 1 de maio de 2025.

NEVES, José Maria. **Villa-Lobos, o homem e a obra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

NERY, Carlos Alberto D. **A educação musical no Brasil: retrospectiva histórica e perspectivas futuras**. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Sílvia (org.). Música, educação e diversidade cultural. São Paulo: Peirópolis, 2004. p. 309–320.

NOGUEIRA, Lenita Waldige Mendonça; FERREIRA, Filipe Silva. **Henrique Pinto e a didática do ensino de violão: afetividade e escuta como princípios pedagógicos**. In: Anais do XXV Congresso de Iniciação Científica da UNICAMP. Campinas: PRP/Unicamp, 2017. p. 1–9. Disponível em: https://www.academia.edu/63643201/Henrique_Pinto_e_a_Did%C3%A1tica_Do_Ensino_De_Viol%C3%A3o. Acesso em: 5 de abril de 2025.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. In: NÓVOA, António (Org.). Vida de professor: profissão docente e desenvolvimento pessoal. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009. p. 11–30.

OLIVEIRA, Thaís Ferreira. **Canto orfeônico: a música como ferramenta de construção da identidade nacional**. Anais do Simpósio Nacional de História, ANPUH, 2019. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772006_b9a8b50a9c0c80d181422f711ed856c7.pdf Acesso em: 30 de março de 2025.

ORFF, Carl. **Orff-Schulwerk: música para crianças – perspectivas e métodos**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1991.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: o processo de construção do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A escrita de si como possibilidade formativa: das práticas autobiográficas às pesquisas (auto)biográficas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 19–36.

_____. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). Narrativas de formação e saberes profissionais. Natal: EDUFRN, 2016. p. 69–85.

_____. SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). Pesquisa (auto)biográfica: sujeitos, tempos e narrativas em formação. Natal: EDUFRN, 2017. p. 35–52.

_____. **Experiência, escrita de si e saberes docentes**. In: MORAIS, Joelson de Sousa; BRITO, Antonia Edna; SOARES, Francisco Marcos Pereira (org.). Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as). Fortaleza: EdUECE, 2024. p. 31–50.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2015, p. 57-58.

PENNA, Maura. **Educação musical e ideologia: o canto orfeônico nas escolas brasileiras**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1990.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A prática reflexiva no ensino**. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schiling. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2002.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, Cesaltina. **Correlação e regressão linear simples**. Universidade de Évora. Disponível em: <https://home.uevora.pt/~cpires/diagnost/regressao2.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música na escola**. Boletim Arte na Escola, São Paulo, n. 72, mar.-maio 2014. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=72726>. Acesso em 3 de maio de 2025.

_____. **Saberes experienciais e formação docente: reflexões a partir da prática em educação musical**. In: SOUZA, Roseli Salete Caldart et al. Professores e professoras no cotidiano da escola: práticas, saberes e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 65–76.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019, p. 89-91.

RICŒUR, Paul. **Si mesmo como um outro**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Tempo e narrativa III: o tempo narrado**. Tradução de Aguiar e Silva. Campinas: Papirus, 1997.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 276.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Denise Rochael. São Paulo: UNESP, 1992.

SCHÖN, Donald A. **A prática reflexiva: como profissionais pensam e aprendem a partir da experiência**. Tradução de Maria Isabel Baptista. Porto Alegre: Penso, 2022.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O profissional reflexivo: como os profissionais pensam na ação.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____.; ARGYRIS, Chris. **Aprendizagem organizacional II: teoria, método e prática.** Tradução de Flávia de Lourdes Almeida e Clara Krug. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.** New York: Basic Books, 1983.

SCHWENGBER, Ivan Luís; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. **(Des)interesse, (in)disciplina e a ação pedagógica inteligente:** reflexões à luz do pragmatismo de John Dewey. Revista Teias, v. 19, n. 55, p. 272-284, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.32465>. Acesso em 23 de janeiro de 2025.

SILVA, Ana Cláudia; FREITAS, Luiz Roberto. **Villa-Lobos e o ensino musical no Estado Novo: crítica e legado.** Revista SínteSeM, UNIRIO, v. 6, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/download/5647/5105> Acesso em: 30 de março de 2025.

SILVA, Jasmine Luiza S. **Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubistchek de Oliveira:** A história de um edifício. II Simpósio Científico do ICOMOS Brasil, Belo Horizonte, Minas Gerais de 25 a 28 de abril de 2018.

SNYDERS, D. **Didática do ensino musical.** Petrópolis: Vozes, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrar-se na pesquisa: entre a experiência e o conhecimento.** In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. v. 7, p. 49–66.

STENTZLER, Márcia Marlene. **Formação docente e cotidiano escolar: novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1274/611.n> Acesso em: 01 de maio de 2025.

_____. **Saberes docentes e ensino de música: uma reflexão sobre a formação do professor.** In: TERRA, Márcia (org.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes áreas do conhecimento. São Paulo: Escrituras Editora, 2011, p. 79–92. Disponível em: <http://www.escrituras.com.br/livro/didatica-e-praticas-de-ensino> Acesso em: 01 de maio de 2025.

SUZUKI, Shinichi. **Nurtured by love: the classic approach to talent education.** Tradução de Waltraud Suzuki. Miami: Summy-Birchard, 1983.

_____. **Educar com amor: o método Suzuki de educação musical.** Tradução de Fumiko Matsumoto. São Paulo: Summus, 1983.

SWANWICK, Keith. **Ensinar música musicalmente.** Tradução de A. José Soares. Lisboa: Piaget, 1999.

_____. **Music, Mind and Education**. [S.l.]: ResearchGate, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287313003_Music_Mind_and_Education Acesso em 3 de julho de 2025.

SWAINSTON, A.; JEANNERET, N. **Pre-service teacher beliefs: Are musicians different?** Victorian Journal of Music Education, n. 1, p. 17–22, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115416&utm> Acesso em: 10 de agosto de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Saberes e desenvolvimento profissional de professores**. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 195–214.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VISCARDI, Cláudia. **A arte e a política no Estado Novo: o canto orfeônico e a construção simbólica da nação**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). História social da infância no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 145–161.

WAGONER, Cynthia L. **Defining and Measuring Music Teacher Identity: A Study of Self-Efficacy and Commitment Among Music Teachers**. Ph.D. dissertation, University of North Carolina at Greensboro, 2011. Disponível em: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Wagoner_uncg_0154D_10604.pdf Acesso em 15 de maio de 2025.

WILLEMS, Edgar. **A música na educação da criança**. Tradução de Cecília de Mello e Souza. São Paulo: Musimed, 1990.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa **“Experiências formativas de professores de música: sentidos construídos na docência”**, coordenada pelo mestrando Giuliano Vieira Tiburzio. Seus responsáveis superiores hierárquicos autorizaram sua participação.

Esta pesquisa está sendo realizada para verificar aspectos de sua formação e atuação docente através da escuta das experiências formativas de professores de música e nos sentidos que emergem de suas narrativas.

A pesquisa será realizada em uma escola pública do Minas Gerais. Para isso, será aplicado um questionário com 11 (onze) questões dissertativas para vocês educadores musicais através da utilização da ferramenta *Google Forms*®, no link abaixo:

https://docs.google.com/forms/d/1VTEruW46fl8mxxLg-RDt_1wtLhYEAOI_HWoqFNJgaXA/prefill

Este método de pesquisa é seguro, porém é importante informar que toda pesquisa com seres humanos pode envolver algum tipo de risco. Neste caso específico, talvez você possa vir a se sentir constrangido(a) em compartilhar algumas informações pessoais ou confidenciais ou ficar receoso(a) e/ou desconfortável durante o preenchimento do questionário, mas asseguramos além do anonimato na utilização das informações, haja vista que no instrumento de coleta não há quaisquer referências ao nome, sexo, gênero e disciplina em que atua no Conservatório, total discrição e interesse puramente científico na coleta e aplicação dos dados.

Deixamos claro porém, que caso aconteça algo de errado, você poderá entrar em contato com o pesquisador ou recorrer ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP–UNIVÁS), os dados estão no final do TCLE.

Essa pesquisa poderá contribuir para aprimoramento na formação docente primeiramente pela constante necessidade de estudos sobre como avaliar se os processos formativos de docentes poderão ou não, através de correntes humanistas aprimorarem a abordagem didática na *práxis* destes educadores já formados e atuantes no universo escolar.

Busca-se também com a presente pesquisa, o incentivo à investidura e permanência na carreira docente de forma a consecução de resultados positivos em ambientes escolares em que futuros profissionais serão inseridos, além da auto satisfação em sua profissão e permanência na docência.

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo e nem receberá vantagens financeira. Apesar disso, caso seja identificado que a pesquisa lhe causou algum tipo de dano, você terá direito a indenização. Você será informado(a) sobre a pesquisa a qualquer momento que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará nenhum tipo de penalidade ou modificação na forma como você é tratado(a). O pesquisador irá guardar sua identidade com padrões profissionais de sigilo atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. O seu nome e o material que identifique a sua participação não serão fornecidos para outras pessoas. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este TCLE encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no gabinete do orientador desta pesquisa, localizado na Universidade Vale do Sapucaí - UniVás, Pouso Alegre, Minas Gerais e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

() Li, concordo e autorizo a participação na pesquisa, respondendo ao questionário.

Pouso Alegre, ____ de _____ de 202__.

Nome

Assinatura do docente pesquisado

Data

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade Vale do Sapucaí - UniVás

Endereço da Universidade Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG

CEP: 37554-210 .

Telefone: (35) 3449-9232 ; (35)98856-0220

E-mail: proppes@univas.edu.br

Dados do Pesquisador

Endereço: Rua: Adiel Paciulli, nº 35 , Bairro Buritis: Pouso Alegre - MG

CEP: 37.551-374

Fone: (35) 99804-2112

E-mail: giuliano.tiburzio@educacao.mg.gov.br

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA – SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

11/09/24, 00:56

SEI/GOV/MG - 92433729 - Termo



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior

Termo de Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 12 de julho de 2024.

TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS ATUANTES, MINAS GERAIS SOB A ÓTICA

DA PRÁTICA REFLEXIVA: IMPLICAÇÕES EM SUA DOCÊNCIA, que será conduzido pelo pesquisador GIULIANO VIEIRA TIBURZIO sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO EVANGELISTA, vinculados UNIVERSIDADE VALE DO SAPUCAÍ, manifesta-se **ciente** à realização da pesquisa, destacando ser importante a avaliação ética e os aspectos protocolares e normativos definidos pelo Sistema CEP/CONEP, sendo de responsabilidade do(a) pesquisador(a), bem como da Instituição de Ensino Superior à qual esteja vinculado(a), a observância de tais aspectos normativos, protocolares e orientadores.

Esta Assessoria de Ensino Superior recomenda e destaca a importância de se observar os Protocolos de Pesquisa de acordo com os normativos.

Compreendemos não ser de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino a verificação/solicitação do Protocolo de avaliação do Sistema CEP/CONEP.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica e manipulação deverão observar as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos seres humanos; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003 - que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências; a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; Resolução CNS nº 674, de 06 de maio de 2022; ofício Circular nº 12/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS; Norma Operacional CNS nº 001/2013, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o pesquisador esteja vinculado, da Rede Estadual de Educação, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

11/09/24, 00:56

SEI/GOV MG - 92433729 - Termo

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais e avaliação ética da pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa da Rede Estadual não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados poderão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidos com essa finalidade, sendo vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do orientador da Instituição ao qual se vincula o pesquisador, poderão ser cientificamente veiculadas.

Destacamos a necessidade do pesquisador realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e as necessidades da pesquisa. É importante que o pesquisador verifique o interesse dos profissionais em participarem, bem como, a disponibilidade dos mesmos respeitando: os que optarem por não participarem; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.

Os trabalhos e interação do Pesquisador não poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.

A Emissão deste Termo não garante ao Pesquisador acesso automático aos dados e documentos. Dessa forma, as solicitações de dados, poderão ser encaminhadas, diretamente pelo pesquisador (a) para os setores responsáveis que promovam e/ou detenham esses dados e informações, que analisará a solicitação de acordo com normativos legais e orientações necessárias, considerando a classificação dessas informações. É importante registrar que muitos desses dados e/ou documentos já se encontram disponibilizados nas redes de forma aberta. Como as informações não estão centralizadas normalmente em apenas um local (setor), cada setor e/ou departamento apreciará o fornecimento das informações que estejam em sua guarda ou produzidos por estes. Para isso será necessário que a solicitação para obtenção de dados e informações sejam dirigidas a esses setores/departamentos diretamente pelo interessado(a).

A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O pesquisador deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais.

11/09/24, 00:56

SEI/GOV MG - 92433729 - Termo

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos decorrentes dados e/ou dos resultados e estudos publicados.

A emissão deste termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pelo Pesquisador (a) no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre**.

Leandra F. Martins

Assessoria de Ensino Superior

Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Felícia Martins, Assessora Chefe**, em 12/07/2024, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **92433729** e o código CRC **C9FF7313**.

Referência: Processo nº 1260.01.0099966/2024-13

SEI nº 92433729

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Pesquisa sobre Prática Docente.

Experiências formativas de professores de música: sentidos construídos na docência.

- 1 - Qual sua idade e com qual idade iniciou seu trabalho como docente?
- 2 - Poderia descrever seu processo de formação na graduação em música e como este processo se refletiu ou reflete em sua prática docente?
- 3 - O que você considerou mais importante para sua formação: a prática pedagógica e/ou os estudos teóricos que a embasaram?
- 4 - Durante a graduação, diversas disciplinas são relacionadas e direcionadas a prática docente. Consegue enumerar quais e a ordem de importância delas em seu atuar docente?
- 5 - Qual o seu nível de satisfação com seu atuar docente? É possível aprimorá-lo? De que forma?
- 6 - Qual a importância da prática docente e a prática de seu instrumento musical? É possível relacionar uma proposição a outra? Justifique.
- 7 - Qual sua relação com a escola em que leciona: é ex aluno e agora docente ou docente apenas e como descreveria sua atuação profissional nesta escola?
- 8 - Quais foram as maiores inspirações para se tornar professor de música?
- 9 - Qual grande educador você consegue citar e se este o influencia em seu agir profissional?
- 10 - Entre as experiências como aluno e posteriormente como professor, poderia citar uma benéfica e outra maléfica e se estas experiências motivaram um agir diferente em sua formação e em seu atuar profissional?
- 11 - Qual sua sugestão para o futuro educador musical e se fosse modificar algo em seu atuar, seguiria esta sugestão?

ANEXO A – PROTOCOLO DE APROVAÇÃO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O processo de formação de educadores musicais atuantes em sua docência, Minas Gerais sob a ótica da prática reflexiva: implicações

Pesquisador: GIULIANO VIEIRA TIBURZIO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 79483324.0.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.067.179

Apresentação do Projeto:

Iniciamos com uma afirmação que também é uma constatação de certa forma: com o término da graduação, o professor recém formado, acaba por reproduzir os encaminhamentos metodológicos apreendidos durante o processo de sua formação. O autor Hernandez (1998) afirma que, quando o professor aprende um esquema de ação, tenta logo aplicá-lo, baseando-se apenas na sua própria experiência. Percebemos então que um dos grandes desafios do trabalho pedagógico é incluir na formação do profissional de ensino o hábito de uma prática reflexiva, de modo que ele não se transforme em um mero reproduzidor de teorias e técnicas de ensino, ou seja, transforme-se em um professor, conforme o neologismo simpático criado pelo educador brasileiro Celso Antunes (2012) que vive o angustiante retorno a uma rotina odiosa, o eterno repetir amanhã tudo quanto de certo e de errado se fez ontem, recepcionando alunos como se fossem chatíssimos clientes aos quais ministrarão aulas repetitivas e calcadas em livros didáticos num eterno repetir de informações desprovidas de emoção. O presente projeto de pesquisa justifica-se sumariamente e principalmente pela constante necessidade de estudos sobre como avaliar se os processos formativos de docentes poderão ou não, através de correntes humanistas aprimorarem a abordagem didática na práxis destes novos educadores formados. Busca-se também com o presente projeto, o incentivo à investidora e permanência

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470, Sala 19A, Bloco Verde, Andar Térreo

Bairro: Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 7.067.179

na carreira docente de forma a consecução de resultados positivos em ambientes escolares em que futuros profissionais serão inseridos, além da auto satisfação em sua profissão e permanência na docência. Analisaremos o caso de educadores musicais inseridos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os processos formativos dos docentes e se através destes processos ocorreram ações que envolvam a prática reflexiva em seu atuar profissional com benefícios tanto em seu atuar quanto em seus alunos.

Objetivo Secundário:

- Observar e constatar se as práticas dos docentes dos entrevistados no recorte da pesquisa se enquadra em aspectos das teorias sobre a prática reflexiva.
 - Analisar como foram desenvolvidos os processos formativos dos docentes pesquisados através de memorial formativo relativo a quando presentes em curso de graduação em música e como se concretiza ou não sua relação de utilização prática dos conhecimentos adquiridos e sua satisfação com a profissão.
 - Identificar e interpretar dados sobre os comportamentos dos docentes pesquisados e como se relacionam com os processos formativos de atuação em sala de aula através de questionários que permitam a observação sobre suas ações práticas na docência.
- Minas Gerais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Talvez haja riscos de origem psicológica pois na contemporaneidade não podemos desconsiderá-los e também não há como prever a situação de motivação dos analisados entrevistados, primeiramente pela sua individualidade de estado profissional e pessoal no momento da coleta dos dados como possíveis sentimentos de constrangimento ao responder o questionário ou cansaço ao responder às perguntas.

Benefícios:

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470, Sala 19A, Bloco Verde, Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA**



Continuação do Parecer: 7.067.179

Ao considerarmos o presente projeto de pesquisa como instrumento de reflexão e crítica e por analisar principalmente a relação da formação do professor de música com a sua prática pedagógica, poderá desvelar aos entrevistados ferramentas para uma atitude auto-reflexiva e auto-crítica sobre sua própria prática pedagógica e sua razão de ser e ressignificar como indivíduos de transformação social no ambiente escolar em que atuam.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se coloca como relevante e atual, inserida num contexto maior que é a educação e aponta contribuições para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Ver lista de conclusões ou pendências e inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não constam pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa, de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2309298.pdf	14/08/2024 20:52:49		Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_questionario.pdf	14/08/2024 20:52:26	GIULIANO VIEIRA TIBURZIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISAatualizadoGiuliano14agosto2024.pdf	14/08/2024 20:25:11	GIULIANO VIEIRA TIBURZIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDOatualizado14082024.pdf	14/08/2024 20:23:30	GIULIANO VIEIRA TIBURZIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Giuliano_Tiburzioassinada.pdf	03/06/2024 14:17:59	GIULIANO VIEIRA TIBURZIO	Aceito
Outros	termodeusodeimagemevoz.doc	06/04/2024 09:52:03	GIULIANO VIEIRA TIBURZIO	Aceito

Endereço: Av. Prefeito Tamy Toledo, 470, Sala 19A, Bloco Verde, Andar Térreo

Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210

UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 7.067.179

Declaração de concordância	Carta_autorizacoletagiuliano.pdf	04/04/2024 01:47:58	GIULIANO VIEIRA TIBURZIO	Aceito
----------------------------	----------------------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 10 de Setembro de 2024

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470, Sala 19A, Bloco Verde, Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br