Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas

Delmary Vasconcelos de Abreu (UnB)

Resumo: Este artigo discute contribuições de abordagens biográficas para uma compreensão do processo de profissionalização de professores licenciados em outras áreas do conhecimento e que se tornaram professores de música. Para tanto, apresenta os caminhos metodológicos utilizados em uma pesquisa concluída de doutorado, cuja estratégia foi baseada na entrevista narrativa com dez professores que atuam no contexto escolar. A interpretação dos resultados da pesquisa sinaliza que tomar a profissionalização como uma narrativa constitui um caminho em que o processo de produção da subjetividade de professores e a sua mobilização no contexto em que estão inseridos podem propiciar, à área de educação musical, outras discussões e aprofundamentos de estudos que tratam dos modos de se profissionalizar em música.

Palavras-chave: Profissionalização docente em música. Abordagem biográfica. Narrativas de profissionalização.

Title: Understanding music teachers' professionalization: contributions from biographical approaches

Abstract: This paper discusses contributions of biographical approaches to an understanding of the process of professionalization of music teachers licensed in other area of knowledge that have become music teachers. To that end, it presents the methodological paths adopted in a piece of research presented in the form of a PhD thesis, which strategy was based on narratives of professionalization, carried out with ten school teachers. The data interpretation signals that to take the professionalization as a narrative constitutes a way in which the process of production of teachers' subjectivity and their mobilization in the context can foster further discussions and other insights in the field of music teachers' professionalization.

Keywords: Music Teachers' Professionalization. Biographical Approach. Narratives of Professionalization.

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

A profissionalização de professores de música tem sido tema comumente debatido na área de educação musical, no sentido de construir definições, mesmo que provisórias, sobre o que constitui ou caracteriza a profissão docente na área. Nas investigações, uma perspectiva adotada com frequência é aquela que investiga, sob diferentes orientações, a formação e a atuação de professores (ver ABREU, 2008; BEINEKE, 2001; BELLOCHIO, 2000, 2001, 2002; DEL-BEN, 2001; DEL-BEN et al., 2006a; FIGUEIREDO, 2002; MACHADO, D., 2003; SANTOS, 2005; SOUZA et al. 2002; SPANAVELLO, 2005).

Mais especificamente, alguns autores buscam discutir a formação docente para identificar os saberes que caracterizam a docência como profissão (ver ARAÚJO, 2005; AZEVEDO, 2007; BEINEKE, 2004; BELLOCHIO 2002, 2003; DEL-BEN et al. 2006b; HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006). Grande parte dessas pesquisas busca compreender a relação entre saberes e atuação, sob a lógica da argumentação, preocupando-se com a adequação dos saberes à atuação de professores nos espaços escolares.

O saber como argumentação, segundo Azevedo (2007: 70), é um tipo de saber que se direciona para o outro e se concretiza na atividade discursiva, pois consiste na validação de argumentos que justificam as ações humanas. De acordo com a autora, essa concepção de saber se fundamenta numa razão prática, direcionada a um fim, que se efetiva em uma práxis e, por isso, é reflexiva e interroga a si mesma. Nesse sentido, Azevedo (2007) considera que, no campo de trabalho, são as relações dialéticas entre a mobilização e a socialização dos saberes pedagógico-musicais com os saberes experienciais que integram a dimensão profissional do professor de música (AZEVEDO, 2007: 77). No sentido da argumentação discutida por Tardif (2003: 197), isso sugere que são as relações dialéticas, os argumentos, que fazem essa junção, "tentando demonstrar a sua validade intersubjetiva". Nessa perspectiva, os sujeitos são contemplados, mas os saberes não são validados pelo próprio sujeito.

Esses trabalhos têm permitido identificar saberes e competências demandados pela atuação docente em música; entretanto, não parecem suficientes para dar conta de compreender o processo de profissionalização em toda sua complexidade, já que, conforme Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalização docente deve ser entendida sob duas dimensões: "profissionalidade" e "profissionismo". Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. O profissionismo é mais do que um tema de qualificação e competência, é uma construção social na qual se situam a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação. Essa dimensão da

profissionalização se refere, também, à maneira como se estabelecem as relações no grupo profissional, às formas de desenvolvimento da atividade profissional, às associações estabelecidas dentro e fora do contexto de trabalho. Isso implica criar estratégias e negociações, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça qualidades específicas, de forma que proporcionem, ao profissional, prestígio e reconhecimento social.

Partindo dessa concepção, desenvolvemos uma pesquisa que teve como tema a profissionalização docente em música. Essa temática focaliza a profissionalização de professores licenciados em outras áreas do conhecimento que, inseridos nas escolas de educação básica, se tornam professores de música. Participaram da investigação dez professores licenciados em outras áreas de conhecimento que não a música (educação física, história, letras e pedagogia), mas que se tornaram professores de música na Rede Municipal de Ensino de Sinop (REMES), no Estado de Mato Grosso.

Caminhos metodológicos

A escolha do método como um caminho a ser percorrido tem proximidade, conforme Minayo (2002), com aquilo que escolhemos investigar. Ao escolher investigar professores licenciados em outras áreas do conhecimento (PLOA), que se tornam professores de música nas escolas de educação básica da REMES, buscamos compreender aspectos da profissionalização construídos a partir da relação que esses professores têm com as escolas de educação básica. Não tivemos como propósito discutir a legitimação desse professor como um profissional da área, mas compreender, a partir da sua perspectiva, esse campo de atuação profissional.

Buscamos, então, dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos na área sobre a temática em questão sob outro ponto de vista epistemológico, calcado nos saberes das subjetividades de professores, na tentativa de ampliar nossa compreensão sobre a profissionalização da docência em música. Para tanto, fez-se necessário criar caminhos metodológicos para acompanhar os profissionais em seus movimentos e deslocamentos no contexto escolar. Esses caminhos foram construídos em forma de narrativas, uma das estratégias que caracterizam o campo das abordagens (auto)biográficas.

Ao indagar sobre os caminhos construídos pelos PLOA no processo de profissionalização docente, chegamos à proposição da expressão "narrativas de profissionalização", por entender que a singularidade dessas narrativas está no processo de profissionalização dos PLOA que se tornam professores de música nas escolas de educação básica.

Neste trabalho, focalizamos os aspectos teórico-metodológicos referentes à abordagem (auto)biográfica, mais especificamente, às narrativas de profissionalização e suas contribuições para uma melhor compreensão da construção da profissionalização de professores de música.

Abordagens biográficas e autobiográficas

Na perspectiva da profissionalização, Abrahão (2007: 168-169) entende que as abordagens que estudam as peculiaridades biográficas ajudam a compreender os contextos em que os professores estão inseridos. Para a autora, compreender o contexto significa interpretar o processo no qual os sujeitos reatualizam e reelaboram os sentidos e posições nos coletivos das histórias. A interpretação desse processo toma como referência os contextos vividos pelos sujeitos no passado, que comportam a totalidade de referenciais biográficos e sociais, e o contexto do presente, entendido pela autora como as redes de relações sociais do presente dos sujeitos (ABRAHÃO, 2003: 82-83).

Na área educacional a pesquisa biográfica é fundada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se forma e se constrói o ser individual. Cada ser carrega em sua trajetória de vida, ambientes específicos, caminhos e dispositivos, papéis e relações sociais. Isso significa que há um espaço singular das experiências vividas pelos indivíduos, que está em relação contínua com os outros setores da vida social (DELORY-MOMBERGER, 2011).

A abordagem biográfica, segundo Josso (2006), dá legitimidade à mobilização da subjetividade como produção do saber ser. A reflexão biográfica permite explorar em cada um de nós a manifestação daquilo que somos e daquilo que nos tornamos. O biográfico, como disse Pineau (2008: 20-21), nos ensina o saber da vida. Esse saber da vida é "o gaio saber, a gaia ciência, o encantamento cognitivo, que resulta do encontro incandescente da chama da vida com a teoria", do encontro da subjetividade com a objetividade, do saber ser com o saber fazer.

No curso da vida, o sujeito se engaja na busca de si mesmo, na busca de sentido e na busca de conhecimento, de forma que o que está entre o saber ser e o saber fazer é a mobilização do conhecimento de si e das coisas. Esses conhecimentos, quando deslocados e movimentados, transportam coisas, ao mesmo tempo em que nos trazem outras de volta, o que Latour (2000) chama de conhecimento acumulado. Esse deslocamento, que entendemos também como trajetórias, pode evidenciar, por intermédio dos processos narrativos biográficos, um sujeito envolvido consigo mesmo, com o outro e com os contextos em que já esteve ou está inserido. A figura desse sujeito consiste em uma pessoa

que enxerga o que ela é, o que já não pode mais ser e o que ainda poderá se tornar. O vir a ser contínuo lembra ideias de Freire (1997), de que somos seres inconclusos.

Em pesquisas da área educacional, vários autores se referem ao termo abordagem biográfica de maneira bastante diversificada. Dominicé (1988) define a abordagem biográfica como biografia educativa. Delory-Momberger (2008) a define como "biografização", referindo-se à junção de biografia com educação. Nóvoa (1998) denomina essa metodologia "(auto)biografia". Josso (2004), que desenvolve pesquisas relacionadas à formação de professores, refere-se à abordagem como narrativas de formação. Já Pineau (2008) considera que todos esses desdobramentos se referem à história de vida de professores.

Para construir a metodologia, utilizada na pesquisa, partimos do pensamento de Delory-Momberger (2008). Ao situar aspectos teórico-metodológicos concernentes à biografia, a autora entende que a narrativa consiste em trazer o movimento da vida, contando como um ser tornou-se o que ele é. A partir do momento em que a pessoa narra a sua história para o pesquisador, podemos denominá-la biografia e quando o sujeito conta acontecimentos de sua vida concernentes à área de interesse do pesquisador, esse sujeito está produzindo uma narrativa biográfica. No sentido etimológico, as palavras "narrativa - bio - gráfica" significam história de vida escrita.

De acordo com Delory-Momberger (2008), a linha mestra de biografia em educação é evidenciar a aproximação entre escrita de si e aprendizagem. Para discutir essa relação, a autora captura duas tradições de pesquisa sobre o biográfico no domínio da formação. A primeira é a do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, que surgiu em países de língua francesa no final da década de 1970 e se difundiu a partir de 1980 com um livro organizado por António Nóvoa e Mathias Finger, que traz a colaboração dos pioneiros desse movimento, especialmente Gastón Pineau, Pierre Dominicé e Marie Christine Josso. A segunda tradição é a da pesquisa biográfica consolidada em países anglo-saxões, cujas filiações, analisadas pela autora, remontam ao século XVIII e ao romance de formação, cuja obra fundadora é a de Goethe.

Ao construir seu pensamento com ênfase no biográfico, Delory-Momberger (2008) aproxima-se da proposta de Dominicé (1990), que utiliza o conceito de biografia educativa. A autora analisa o biográfico como uma categoria da experiência que permite aos indivíduos integrar, estruturar e interpretar situações do vivido, além de focalizar a dimensão narrativa da reinvenção de si.

Na área da educação, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas como fontes de compreensão do singular-plural das histórias, das memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos. De acordo com Pineau (1999), biografia se

refere à escrita da vida de outra pessoa, o que Dominicé (1995) define como biografia educativa, pelo fato de se tratar da trajetória educacional dos sujeitos envolvidos nas pesquisas. Ao entender esse mesmo conceito como biografia formativa, Josso (1991) considera que a abordagem biográfica captura as aprendizagens pela experiência que o sujeito viveu ao longo da vida.

O entendimento construído por Josso (2004) e Dominicé (1995) sobre a abordagem biográfica como um processo de investigação/formação nasce das experiências desenvolvidas na Universidade de Genebra, através das aprendizagens significativas e formativas que são construídas, nos seus diferentes momentos, pelos sujeitos que participaram e participam do seminário História de Vida em Formação. Essa perspectiva de trabalho, centrada na história de vida de professores, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Josso (1991) entende que é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

As experiências e os seminários desenvolvidos desde a década de 1980 pelo grupo da Universidade de Genebra marcam um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras da compreensão do processo de formação. Nesse sentido, afirma Dominicé (1988: 103) que "a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Esta dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação".

Para Moita (1992), a abordagem biográfica é mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, "é via de acesso à sua exploração", e se prende com sua especificidade tanto a uma ordem metodológica como epistemológica. Para a autora, o saber que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores (MOITA, 1992: 117).

Para uma melhor compreensão e desdobramento da abordagem biográfica proposta por Dominicé (1990), é preciso ir além do sentido etimológico da palavra biográfico. Segundo Delory-Momberger (2008), o espaço-tempo no qual concebemos nossa existência é construído com base naquilo que apreendemos em nossas vidas. A autora entende que jamais atingimos diretamente o vivido, exceto pela mediação das histórias narradas, pois, quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. Para a autora, o único meio de termos acesso à nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita, isto é, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias.

Como investigação, Souza (2008) comenta que a abordagem biográfica contribui para a apreensão de dispositivos sobre os percursos profissionais do professor e as dimensões do cotidiano escolar. Esse método possibilita conhecer não só o professor, mas a relação deste com a escola, identificando, dessa maneira, o seu processo de profissionalização docente. Uma vez que a abordagem biográfica é capaz de abarcar as dimensões pessoais e profissionais da vida de uma pessoa, é possível compreender as influências, as escolhas e os interesses arregimentados ao longo do processo de profissionalização e dos desejos de vir a ser (SOUZA, 2008: 88-89).

Outra categoria utilizada pela área educacional é a (auto)biografia, que expressa, segundo Pineau (1999), o escrito da própria vida, caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito se desloca numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros.

No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método (auto)biográfico e com as narrativas de formação. Nóvoa (1988) afirma que, no campo da literatura pedagógica, há um destaque para a importância e o significado frente à transposição de outros momentos e movimentos sobre o processo de formação. Dessa forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores, carreiras e trajetórias de formação, com base na utilização de (auto)biografias, revelam-se como de importante valor, pois potencializam recolocar os professores como cerne do debate sobre as pesquisas educacionais. Para Nóvoa (1988: 116), "a (auto)biografia integra-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida".

Na estratégia metodológica da (auto)biografia, o pesquisador respeita a narrativa do sujeito e acredita no que ele diz, uma vez que o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, isto é, o que ele acredita que seja importante sobre sua vida. Ao refletir sobre si mesmo, o sujeito faz emergir, através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade. Por esta razão, Nóvoa (1995) diz que cabe ao pesquisador preocupar-se em apresentar os significados que os participantes atribuem às coisas e à vida.

A pesquisa (auto)biográfica permite ressaltar o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim, a temporalidade contida na narrativa individual remete ao dinamismo de um tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança pelos quais o sujeito passa ao longo da vida. Nesse sentido, o tempo e o espaço das ações realizadas pelos sujeitos dentro de grupos sociais podem identificar, além das práticas sociais

que estes elaboram, as negociações dos acontecimentos ocorridos em suas vidas (NÓVOA, 1995: 189).

Na área de educação musical, Torres (2003), que trabalha com narrativas de si, optou pela pesquisa biográfica, mais especificamente o método (auto)biográfico. Esse método, intitulado pela autora como "autobiografia musical", permitiu capturar não só os relatos orais, mas as lembranças musicais por intermédio das escritas de si. Segundo a autora,

> Autobiografias musicais são as narrativas de si, escritas pelas alunas participantes da pesquisa, em que estão imbricadas as memórias da infância, adolescência e vida adulta com as lembranças de melodias, letras de músicas, shows de bandas, rituais religiosos, aulas de instrumentos musicais, grupos de amigos e familiares e práticas pedagógicas, dentre outras lembranças (TORRES, 2003: 84).

Além das denominações biografia e (auto)biografia, há, também, a denominação história de vida. Pineau (2006), conforme já dito, prefere nomear essas abordagens como história de vida, por entender que biografia e (auto)biografia têm o peso etimológico da escrita. Dessa maneira, o autor prefere chamar essas mesmas abordagens de história de vida, por entender que existem outros meios de se expressar as histórias de vidas além da escrita, como história oral, fotos, vídeos, TV, internet e cinema. A utilização do termo história de vida corresponde a uma denominação mais ampla em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva.

Após a diferenciação conceitual e terminológica de biografia, (auto)biografia e história de vida de professores, tomo como pertinente esclarecer, a seguir, o termo narrativas, uma vez que foi este o termo escolhido para a realização da pesquisa.

Narrativas

Como salientam Jovchelovitch e Bauer (2002: 91), "não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa". As narrativas, que são infinitas em suas variedades, são elementares para a comunicação humana. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência de fatos,

encontram explicações para isso ou aquilo e jogam com essas cadeias de acontecimentos e sentimentos construídos de maneiras intencionais nas narrativas.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas são ricas em colocações indexadas, uma vez que as referências nelas contidas remetem a acontecimentos concretos e detalhados de forma minuciosa, indicando lugares, tempos e experiências pessoais. A estrutura das narrativas é composta de um contexto e de acontecimentos sequenciais que terminam em um determinado ponto, além de incluir uma situação constituinte de ações humanas pontuais e objetivas. A estrutura que compõe as narrativas permite reconstruir as ações das pessoas em seus contextos, mostrando o lugar, o tempo, os motivos e os elementos que evidenciam as peculiaridades dos sujeitos.

A forma de expressão mais imediata para demonstrar a representação mental, pré-escritural de uma biografia, são as narrativas. Delory-Momberger (2008) esclarece que os princípios do discurso narrativo consistem em organizar a sucessão dos fatos, as sintaxes das ações e das funções, a dinâmica transformadora entre sequências de aberturas e de fechamento dos acontecimentos, além de orientar quanto aos objetivos do sujeito em narrar determinados fatos. Nesse sentido, a narrativa se apresenta como a linguagem do fato biográfico, como o discurso no qual escrevemos nossa vida, conforme afirma Delory-Momberger (2008):

> É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para uma conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que tem seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2008: 37).

A narrativa fundamenta o modelo que inspira nossas representações biográficas e a maneira como narramos nossa vida. Fazer a narrativa de vida consiste em contar como o narrador é, ou como se tornou ou vem se tornando ao longo do tempo. A experiência biográfica cumulativa é constituída, segundo Delory-Momberger (2008), verticalmente, na relação com a temporalidade, e horizontalmente, na relação com os outros. Portanto, só podemos reconstruir o mundo de nossas vidas narradas à medida que relacionamos esse

mundo com os nossos construtos biográficos e os compreendemos nas relações de ressonância com a nossa própria experiência biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008: 40-59).

A narrativa "não apresenta fatos, mas palavras", afirma Delory-Momberger (2008: 95): "a vida narrada não é a vida". Isso significa que o objeto sobre o qual trabalham os pesquisadores interessados nos procedimentos de formação ou profissionalização de professores através das histórias de vida não é, portanto, a vida, mas as construções narrativas que os entrevistados elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar sua vida.

Narrativas de profissionalização

Parafraseando Josso (2004), que utiliza a história de vida como "narrativas de formação" empregamos, na pesquisa, os mesmos conceitos utilizados pela autora, porém, centrados na profissionalização de professores, o que nos permitiu denominá-las "narrativas de profissionalização". Por se tratar de um estudo sobre a profissionalização de professores de música, adotamos, dentro da abordagem biográfica educacional, o termo narrativas de profissionalização, por entendermos que a singularidade dessas narrativas está no processo de profissionalização dos professores licenciados em outras áreas do conhecimento que se tornam professores de música nas escolas de educação básica.

Souza (2007: 66) entende que "narrar é enunciar uma experiência particular, refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado". A narrativa, como noção de espaço biográfico, circunscreve-se no entrelaçamento de diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. Essas aprendizagens permitem ao sujeito se apropriar de si, dos seus saberes e dos saberes da profissão. As referências contidas nas narrativas e nos modos de narração, além de potencializar o movimento da profissionalização docente, revelam, segundo Souza (2008: 99), formas de se compreenderem epistemologicamente os saberes e as aprendizagens da profissão.

Relação entre narrativas de profissionalização e escola

Embora o espaço pareça ser instituído e dado a priori, ele é, segundo Schaller (2008), uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum fundador de laço social. Nessa perspectiva, o espaço torna-se uma obra coletiva, pois é "um território que responde a uma preocupação do reconhecimento do outro, de integração, de participação democrática, de mobilidade pela escola e pelo trabalho, de mobilidade em

seu seio e de mobilidade em face do que é exterior". Esses espaços, que não se fecham, tornam possíveis que a "inteligência coletiva" caminhe com a mobilidade que o próprio espaço permite (SCHALLER, 2008: 70).

O espaço define um pensamento de coletividade como uma comunidade de pessoas que trocam ideias ou que interagem intelectualmente. Schaller (2008) entende que, no interior de um coletivo, as ações produzidas por um "coletivo de pensamento" se ancoram sobre a apreciação dos campos de força em presença e sobre o "potencial da situação" (SCHALLER, 2008: 72).

Isso remete a uma maneira de pensar a profissionalização, não a partir de um modelo, mas do potencial que a situação nos apresenta. Trata-se, como diz Latour (2000: 358), de "seguir os atores, eles próprios", e procurar detectar os fatores favoráveis que emergem daquele espaço. Isso sugere deixar que os atores manifestem os seus próprios mundos, para só depois perguntar-lhes como chegaram a determinadas relações com o, e no, contexto. Esse procedimento é comparado ao crescimento de uma planta. Não se pode forçar uma planta a crescer, mas pode-se liberá-la dos entraves para o seu desenvolvimento, permitindo que ela se manifeste, e que se torne ou venha a ser.

Portanto, nessa linha de raciocínio, não são os modelos de profissionalização que determinam o que as pessoas devem se tornar, mas, sobretudo, o potencial delas em detectar pontos favoráveis no local onde estão inseridas. A relação que temos com determinados espaços é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois, como afirma Schaller (2008: 76), "separar-me desses coletivos é separar-me de minha historicidade, é separar-me de minhas potencialidades".

Considerar o contexto e a força do coletivo como um espaço para continuarmos nos criando e nos tornando, significa entender que o potencial não vem apenas do sujeito, mas provém, também, dos outros, da situação, ou das oportunidades abertas pela própria situação. O potencial da situação está no coletivo, assim como a força da água está no relevo. O sujeito só tem determinadas características por tê-las negociado, pelo menos em alguns momentos, com pessoas no contexto em que está inserido. Sendo assim, é preciso ser de algum lugar para ser reconhecido e construir o seu vir a ser, neste caso, a sua profissionalização (PASSEGGI, 2008).

O retorno ao biográfico permite compreender, também, as experiências profissionais no sentido mais complexo, como conhecer os contextos educacionais. Esses contextos são constituídos e imbricados com as histórias narradas pelos professores. A aproximação da biografia de professores com o espaço educativo parte da ideia que a compreensão do processo de profissionalização está imbricada com a relação entre o

conhecimento da "vida e a escola" (DELORY-MOMBERGER, 2008: 68). Nessa perspectiva, procuramos compreender o processo de profissionalização docente a partir dos contextos escolares nos quais os professores estão inseridos.

Ao interpretar as narrativas de profissionalização, procuramos os nexos que se estabelecem entre diversos acontecimentos narrados pelos professores informantes a fim de permitirem a compreensão das diversas posições dos professores informantes perante a sua profissão (DIGNEFFE; BECKERS, 1997: 243).

Interpretação dos resultados da pesquisa

Compreender como esses professores se tornaram professores de música na escola é recorrer à representação que cada narrador tem sobre a profissão professor de música e os processos de profissionalização na área. De acordo com Josso (2004: 32), a narrativa só avança se houver questões do seu autor que possam trazer um esclarecimento particular ao conceito do processo investigado, como o que aconteceu para que esses professores viessem a ter as ideias que têm, hoje, sobre a profissão de professor de música e a educação básica como espaço de atuação profissional.

Para entender como os informantes se inseriram na educação básica como professores de música, procuramos capturar nos dados os acontecimentos que elucidavam a entrada desses professores no ensino de arte da REMES, os seus deslocamentos para a área de música e as experiências musicais e músico-educacionais adquiridas nas mais diferentes redes de formação. Esses acontecimentos elucidaram como os professores informantes aprenderam a ensinar música na REMES.

Um dos professores informantes narrou que construiu boa parte de sua formação musical em diferentes redes de formação. Ele disse:

> O mestre da capoeira falava pra minha mãe assim: "os meninos estão sem fazer nada. Traga eles aqui pra aprender capoeira e música, porque, assim, eles não ficam na rua. Pelo menos, aqui eles aprendem a tocar um instrumento". Aprendi com vários professores, aprendi praticamente tudo de percussão. Uma época, um professor morou uns tempos lá em casa, ele era amigo do meu irmão. E lá em casa tinha vários livros dele, e eu pegava aquilo de curioso. E ia ver como era, como é que fazia pra aprender. E lá no livro explicava assim: bolinha preta, batida presa; bolinha branca, batida solta. Eu pegava aqueles manuais e devorava, tentava ficar identificando... E fui pegando, fui pegando, eu chegava lá no centro cultural e ficava olhando os professores como eles faziam... Os outros alunos... E ia pegando o jeito. Eu ia pra

> escola de manhã e à tarde eu ia pro centro cultural treinar e aprender mais instrumentos. Fiquei no centro cultural quatro anos, depois fui para o Senai aprender sopro. Eu passei por todos os instrumentos de fanfarra, e nesse meio tempo entrei numa banda de retreta. Eu fui pra banda pra melhorar no sopro, já que percussão eu dominava. Na banda passei a estudar o Bona e a solfejar, mas como a banda era mais de evangélicos e eu gostava de um sambinha, meu irmão que mexia com escola de samba montou uma banda de carnaval. Comecei a tocar nos carnavais com ele, só que fiquei na banda também, porque lá tinha uns dobrados que eu gostava. Fiquei quinze anos na banda e isso ajudou a definir o que eu queria para minha vida. Aí, mais pra frente comecei dar aula de música em projetos sociais e nas escolas, e até hoje trabalho com música.

O relato desse professor mostra em sua trajetória uma sequência de aprendizagens musicais. As diversificadas experiências formativas possibilitaram ao professor transitar por diferentes espaços formativos, e, assim, fazer a sua escolha profissional – ser músico e professor de música.

Embora alguns dos professores não tenham se reportado a experiências anteriores, foi no modo como esses professores contaram como aprenderam a ensinar música nas escolas da REMES que percebemos as relações que eles traçavam com os contextos vividos anteriormente e as relações vividas no contexto atual. Uma das professoras informantes contou o seguinte:

> Tudo que aprendi de música foi na formação [continuada]. Eu posso dizer que antes disso não tinha a menor noção do que era trabalhar com música na escola. Eu achava que era só cantar com os alunos, ou pôr um CD pra eles escutarem. Agora não. Eu aprendo o que fazer com isso. [...] A gente aprende como ensinar, como fazer pro coral e a flauta ficarem melhor. Tanto na flauta como no coral eu sigo o que aprendo na formação, e tem dado certo.

A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas atividades de sala de aula. Essa é uma das maneiras que os professores informantes vêm encontrando para minimizar as lacunas existentes em suas experiências formativas.

No processo de construção dos eixos de análise, escolhemos entrelaçar os acontecimentos narrados pelos professores informantes que elucidavam os modos como cada um ensina música na REMES. Entendemos que os informantes só construíram os seus

modos de ensinar música nas escolas em que estão inseridos porque foram se identificando e gostando da maneira como ensinam. Ou seja, os informantes parecem perceber que a forma como constroem o ensino de música tem dado resultados, e a escola tem aprovado esses modos de ensinar música. Assim, a satisfação que os informantes sentem em ensinar música é retroalimentada pelo modo como ensinam. Isso pode ser averiguado nas lembranças de uma professora informante da pesquisa. Assim narrou a professora:

> Eu sempre procurei deixar as minhas aulas alegres e divertidas. Eu me lembro de alunos construindo instrumentos de sucata felizes da vida, animados, colando aqui, pregando ali. Eu achava a maior graça naquilo, uns assoviando, cantando, falando, outros bravos porque não davam conta de fazer, mas no final era só diversão. Eu acho que a aula da gente tem que ser alegre. É cansativo dar aula, claro! Eu mesma fico muito cansada, porque, se tiver que rolar no chão, eu rolo, pulo, canto e tal. Mas, aí, quando eu vejo meu aluno, inclusive os pequenos, tocando de olhinho fechado, tocando, tocando, sentindo a música, nossa! Pra mim, aquilo valeu à pena. Eu fico emocionada só de lembrar.

Durante o processo de análise procuramos também nos ater às estratégias utilizadas por esses professores para ensinar música. Assim, pudemos compreender que essas estratégias são definidas de acordo com aquilo que os informantes acreditam que funciona para que os alunos aprendam. As convergências entre as narrativas de profissionalização encaminharam-se para que a interpretação sobre o assunto se assentasse no modo como os professores informantes organizam as suas ações, envolvem o meio em que estão inseridos e partilham experiências com o coletivo.

Outro aspecto peculiar, e que merece menção, é com relação ao exercício que fizemos para enxergar nos dados a área de educação musical. Os professores informantes não possuem licenciatura em música, por isso, muitas vezes, ao exporem as suas concepções de ensino, eles partiam do campo de sua área de formação no ensino superior.

Uma informante disse que "sempre quis ser professora, por isso fiz o magistério". Para essa professora, "as aulas de didática que fiz no magistério e na faculdade, eram aprofundadas, tanto que ela [a didática] me ajudou a enxergar o meu jeito quando dou aula. A didática é sua, é o seu jeito, você tem que se ver nela, entende?".

Embora, nesse processo de análise e interpretação dos dados, tenhamos ampliado alguns pontos de vista, entendemos, durante esse processo de escrita da pesquisa, que o exercício epistemológico é um contínuo devir na vida de um pesquisador, até porque os

problemas também vão se modificando. Assim, procuramos os acontecimentos que registravam os "movimentos persuasivos" (LATOUR, 2000) que os professores informantes fizeram e continuam fazendo para se tornarem professores de música. Buscamos, nas narrativas dos informantes, dados que pudessem demonstrar se os acontecimentos anteriores narrados se interconectavam entre si, de forma que nos permitissem pensar a educação básica como campo de atuação profissional para professores de música.

Ao expor suas conjecturas, um dos professores informantes compara a profissão de professor com a de músicos de bandas de baile (MORATO, 2009), e não titubeia ao dizer que é feliz com a sua escolha profissional – ser professor em escola de educação básica. Ele disse:

> Eu via os amigos músicos tocando em bailes e como era sofrida aquela vida. Sábado de manhã já começavam a carregar caixas pesadas de som pra poder tocar à noite. Aí, eu pensava assim: eu não quero essa vida pra mim. Resolvi ser professor e não me arrependo, sou muito feliz no que eu faço dentro da escola.

Os informantes evidenciaram em suas narrativas que gostam de ser professores em escolas de educação básica. Com relação à atuação na área de música dentro do espaço escolar, os professores contam, de diferentes formas, como se veem no papel de professores de música de suas respectivas escolas. Um dos relatos diz o seguinte:

> Se pudesse, na época, teria escolhido estudar música na faculdade, porque é no que me vejo trabalhando na escola, mas, não sou professora de música, eu estou professora de música, é diferente. Porque, pra mim, ser é ter formação na faculdade, né? Isso eu não tenho... Eu teria de estudar na faculdade e não só em cursinhos, ou só ali na formação [continuada em música]... Como eu trabalho bem, como professora, e sei trabalhar na escola, conheço de escola, então, eu acho que eu não tenho dificuldade pra trabalhar o que sei de música.

Nesse caso, o relato evidencia que o vir a ser professor de música só é possível acontecer pelo tempo de experiência profissional, o gosto pela profissão e o saber ensinar música.

No depoimento a seguir, um dos informantes narra sobre os acordos internos que garantem, ainda que provisoriamente, o ensino de música e a sua condição como professora de música na REMES.

> A escola reconhece que ter aula de música é bom pra ela também, e ela sabe que o principal a gente tá fazendo, que é criar laços com os colegas, com os pais e, principalmente, com os nossos alunos, para que, no futuro, a gente garanta mais ainda a música nos projetos da escola.

Com base nos dados e nos conceitos empregados na pesquisa, coube-nos interpretar e discutir os interesses comuns entre professores e escolas de educação básica, isto é, os movimentos estratégicos realizados pelos professores e pelo coletivo, que partilham os projetos educativos das escolas da REMES. Esses relatos emergiram de dados que apontam o interesse da escola e dos professores que atuam com a modalidade música no ensino de arte.

Considerando que o objetivo central da pesquisa foi o de investigar, por meio das narrativas de profissionalização de professores licenciados em outras áreas, como se tornam professores de música, escrevemos os capítulos de análise das narrativas dos professores informantes procurando respeitar os acontecimentos da mesma maneira como esses professores relatavam, isto é, sem um encadeamento cronológico e de temporalidade, mas mantendo as narrativas no espaço-tempo presente, entrelaçadas com as lembranças do passado e suas projeções futuras.

As temáticas discutidas em relação à profissionalização docente em música me ajudaram a entender alguns modos de se profissionalizar na área de música. Esses modos configuram compreensões sobre como os PLOA se tornam professores de música nas escolas de educação básica.

O que sustenta a história desses profissionais como professores de música na escola são as suas microações. Nelas estão explícitos os caminhos que levaram a determinados acontecimentos sobre o vir a ser professor de música. Essa perspectiva da profissionalização torna visíveis aspectos da profissionalidade e do profissionismo que, muitas vezes, aparecem como dissociados ou despercebidos pelos sujeitos ou instituições. O jeito de ser de cada um dos informantes passa a circunscrever a cultura profissional da escola na qual estão inseridos. Isso sugere não só um modo de ser do professor de música, mas, também, um modo de saber estar na profissão docente.

Considerações finais

Em síntese, os resultados obtidos por intermédio da pesquisa biográfica, utilizando como estratégia de pesquisa as narrativas de profissionalização, me possibilitaram conhecer aspectos da pessoalidade e da profissionalidade dos professores informantes.

O método narrativo não tem a intenção de reconstruir a história de vida dos professores, mas, sim, compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos professores. Esse método possibilita conhecer não só o professor, mas a relação deste com o contexto educacional em que está inserido, identificando, dessa maneira, o seu processo de profissionalização docente.

Uma vez que a narrativa de profissionalização é capaz de abarcar as dimensões pessoais e profissionais da vida de professores, é possível compreender as influências, as escolhas e os interesses arregimentados ao longo do processo de profissionalização do sujeito que se torna professor de música.

Ao descrever os caminhos construídos pelos professores informantes na área de música, percebemos particularidades e singularidades de professores que, talvez, somente por intermédio das narrativas de profissionalização poderiam vir à tona. É praticando a profissão que o professor vai se tornando um profissional da docência. Isso leva à compreensão de que "a profissionalização é um desafio do presente [...], quando o presente nos possibilita trabalhar de forma consciente e comprometida com o contexto" (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003: 208). Portanto, isso torna a profissionalização algo a ser vivido. O professor constrói a sua profissionalização tecendo uma relação com o contexto vivido.

A profissionalização docente é algo vivo; ela não acontece na ação, ela é a própria ação; ela só atinge o vivido se for narrada. Ao tomar a profissionalização como uma narrativa, trago o movimento que o professor faz para tornar-se o que ele é no espaço em que atua. A partir do momento em que o professor narra a sua trajetória profissional, como professor de música, reconstroem-se os caminhos que levaram a determinados acontecimentos no vir a ser professor de música. Portanto, descrever a profissionalização como narrativa é dar visibilidade às experiências do professor de música nos contextos em que estão inseridos.

Tomando os conceitos teórico-metodológicos e as narrativas de profissionalização apresentadas neste trabalho, é possível dizer que é acompanhando os profissionais em seus

contextos, os caminhos percorridos e as escolhas realizadas por eles ao longo do percurso, que poderemos ampliar nossa compreensão sobre as dimensões da profissionalização docente em música. Trata-se de um caminho em que o processo de produção da subjetividade de professores e a sua mobilização no contexto em que estão inseridos, podem propiciar outras discussões e aprofundamentos de estudos que tratam dos modos de se profissionalizar em música.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: In: _____. *História da Educação* (ASPHE). Pelotas: Editora da UFPel. v.14, n. 1, 2003. p. 79-95.

_____. Profissionalização docente e identidade - a reinvenção de si. *Educação.* Porto Alegre, n. especial, p. 163-185, 2007. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3556/2775> Acesso em: 19 mai. 2009.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-8. CD-ROM.

ARAÚJO, Rosane C. Saberes docentes de professores de piano. In: CONGRESSO DA ANPPOM, IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte, Curitiba, 2006. *Anais...* Curitiba: 2006. CD-ROM.

_____. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.* Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AZEVEDO, Maria Cristina C. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.

_____. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. *Em Pauta - Revista do Curso de Pós-graduação Mestrado em Música*, Porto Alegre, v. 12, n. 19/19, p. 95-129, 2001a.

_____. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica,* Belo

Horizonte, v. 7, p. 56-65, 2001b.

_____. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre: 2000. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, v. 8, p. 17-24, mar., 2003.

_____. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial dos professores. *Revista da Abem,* Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 6, p. 41-48, set. 2001.

_____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.* Porto Alegre: UFRGS, 2000. 425p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DEL-BEN, Luciana. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16, Brasília, 2006a. *Anais...* Brasília: 2006. CD-ROM.

_____. Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, João Pessoa, 2006b. *Anais...* João Pessoa: 2006. CD-ROM.

_____. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.* Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente.* Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

_____. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.* Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIGNEFFE, Françoise; BECKERS, Myrian. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais.* Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.

DOMINICÉ, Pierre. La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation. *Education permanente*, Paris, n. 122, p. 179-189,1995.

_____. *L' histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L' Harmattan,1990.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FIGUEIREDO, Sérgio. A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. *Revista NUPEART* - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte, Florianópolis, v. 1 n. 1, p. 43-58, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997. Coleção Leitura.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina C.; ARAÚJO, Rosane. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago., 2006.

_____. *Experiências de vida e formação.* Lisboa: EDUCA, 2004.

_____. *Cheminer vers soi*. Suiça: L'Age D'Homme, 1991.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LATOUR, Bruno. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 11, p. 37-45, set. 2003.

MINAYO, M. Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Caminhos do pensamento: epistemologia e método.* Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992. p. 111-140.

MORATO, Cintia T. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música.* Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade "novas respostas para um velho problema".

In: SERBINO, Raquel V. et al. *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. da Unesp,1998. p. 19-39.

_____ (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In:

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 107-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memórias de pesquisa-formação: cenários, tempos, personagens e enredo. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 27-42.

PINEAU, Gastón. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu, C.; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores.* Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, p. 17-38.

_____. Moments de formation de lautos et ouvertures transdisciplinaires. In: *Éducation Permanente*, n. 168, 2006. p. 5-18.

_____. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. *Tratado das ciências e das técnicas da formação.* Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 37-50.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação***.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1989. p. 63-77.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.* Porto Alegre: Sulina. 2003.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SCHALLER, Jean-Jaques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.); *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.* Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 67-84.

SOUZA, Elizeu Clementino. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.); *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.* Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008a. p. 85-101.

_____. (Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, Antonio D.; HETKOWSKI, Tânia M. (Org.). *Memória e formação de professores.* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Jusamara, et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música - Mestrado e Doutorado, 2002. Série estudos n. 6.

SPANAVELLO, Carolina Silveira; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES, Maria Cecília A. R. *Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Delmary Vasconcelos de Abreu possui Doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente é professora no Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB), nos cursos de licenciatura em música presencial e a distância. É representante da ABEM Regional de Mato Grosso em (2005; 2012) e coordenadora do Programa de formação em artes e música para múltiplos espaços da Secretaria da Diversidade Cultural de Sinop, Mato Grosso. delmaryabreu@gmail.com