

# Narrativas de histórias de vida: pensando a formação e a atuação de professores de música na educação básica

*Jéssica de Almeida*  
Universidade Federal de Santa Maria  
*almeidadejessica@gmail.com*

*Ana Lúcia Louro*  
Universidade Federal de Santa Maria  
*analouro@brturbo.com.br*

## Comunicação

**Resumo:** O artigo problematiza alguns resultados de uma pesquisa de mestrado concluída no ano de 2016. Os escritos têm o objetivo de delinear aspectos sobre a formação e atuação do professor de música na educação básica. O estudo esteve amparado em uma abordagem (auto)biográfica a partir da análise de narrativas de histórias de vida (ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2008; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA, 2001; 2016; PERES, 2012; SOUZA, 2006). Na produção destas histórias, quatro professores dialogaram a respeito de suas formações em diálogo com os espaços de atuação na educação básica. Entre as temáticas resultantes da pesquisa estão “herança pedagógica” (OLIVEIRA, 2001; PERES, 2011; ARROYO, 2012; 2013) e “discussões sobre a universidade e relações com a prática” (MATEIRO, 2009; 2003; PENNA, 2010). Refletindo questões pertinentes para professores de música, o artigo visa alimentar a discussão sobre a formação do educador musical e sobre o perfil do professor de música que atua nas escolas hoje.

**Palavras chave:** História de Vida. Professor de música na educação básica. Formação docente.

## Introdução

Ainda no período de graduação, tive a oportunidade de participar de disciplinas que faziam uso de metodologias (auto)biográficas. A partir de perspectivas diferentes, me contei e dialoguei com colegas sobre nossa formação e futura atuação em diferentes espaços. Depois de formados e atuando na educação básica (entre outros contextos), costumávamos comparar nossos planos de aula e discutíamos sobre a singularidade presente em nossas escolhas - em uma roda de chimarrão. Uma professora adaptava atividades do método Suzuki para suas aulas na educação infantil e anos iniciais. Eu propiciava atividades onde os estudantes improvisavam e criavam constantemente, reflexos da experiência de aluna de guitarra elétrica na adolescência.

Porém buscando referências em minhas memórias na educação básica, encontrei uma lacuna a ser preenchida: lembrei-me do professor de história e da professora de física, ambos presentes em meu fazer docente, mas, não tive professores de música neste contexto. A partir desta constatação, passei a questionar-me: 1. Como nós, professores de música, aprendemos música? 2. Que vivências se transformaram em conhecimentos que, hoje, são mobilizados na educação básica?

Para responder tais questionamentos desenvolvi minha pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral compreender como diferentes experiências e relações com a música incidem na prática profissional de professores de música na educação básica. Nesta direção, busquei atmosfera semelhante às rodas de chimarrão a partir das quais repensei minha prática com outros professores.

## **Caminhos metodológicos**

Participaram da pesquisa quatro professores divididos em duas rodas de chimarrão. Na primeira, Milton e Elis e, na segunda, Caetano e Nara<sup>1</sup>. Os quatro atuam em escolas regulares e são egressos do mesmo curso de Música - Licenciatura Plena, sujeitos à mesma organização curricular (atualizações de 2005 e 2009). Nos encontros, os professores foram convidados a conversarem sobre suas formações musicais em diálogo com suas atuações na escola. Para tal produção de narrativas dialogadas em uma abordagem (auto)biográfica, me embebi dos escritos de Josso (2004, 2010) que estudam os diferentes níveis de tomada de consciência do processo formativo em trajetórias de vida. Assim, adaptei os níveis que constituem a “espiral retroativa do caminho para si” (JOSSO, 2004) em diferentes momentos:

- a) Nível I: construção e socialização das narrativas de histórias de vida de cada um dos participantes. Esta etapa foi iniciada no convite para participar da pesquisa e continuada na roda de chimarrão, quando os professores sentaram para dialogar.
- b) Nível II: levantamento dos indícios de tomada de consciência. Nesta fase, li as narrativas transcritas dos professores a partir de duas das cinco marcas de compreensão do processo de formação (periodização e momentos cruciais; conhecimentos na formação). As duas categorias discutidas neste artigo

---

<sup>1</sup> Com o intuito de preservar suas identidades, cada nome foi trocado por um pseudônimo inspirado em figuras artísticas de minha preferência.

resultaram do estudo a partir dos marcos do processo de conhecimento e de aprendizado. Tais categorias emergiram das narrativas a partir da análise horizontal/comparativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001), que comparou os perfis biográficos de cada um dos participantes buscando convergências e disparidades.

## Narrativas dialogadas

### Herança Pedagógica

O encontro com os professores ocorreu em minha casa. Plurais foram as temáticas dialogadas entre as duplas: do encontro consigo ao encontro com o educando, trilharam caminhos entre memórias de aprendizado musical/instrumental e concepções de ensino. Nesta construção, foi identificada a maleabilidade temporal nas narrativas. Dialogando o passado no presente, reconstruíam suas memórias em diálogo com as atuações. Por vezes, nas conversas, os professores “se davam por conta” de aspectos das experiências de aprendizados passados que se permutam em suas atuações. A temática “herança pedagógica” aparece neste movimento:

[...] quando ele foi me ensinar violão, ele me ensinou assim: “tu vai tocar violão, tu vai tocar violão, vai tocar sério”. E eu comprei isso, eu comprei isso, não, eu vou fazer. E toda vez que eu tinha alguma dificuldade eu lembrava do meu irmão. (Milton, p. 2). Eu tenho essa cobrança do instrumento comigo muito forte [...] Eu estava sempre me cobrando: “tenho que estudar mais, tenho que estudar mais, tenho que estudar mais”. [...] Eu tenho isso muito forte, então eu acho que tenho que amenizar isso um pouco porque isso, não sei, mas isso me subjetivou de uma maneira tão forte que eu não consigo parar de me cobrar, e parece que nunca tá bom [...] Como eu falei, sempre levei essa história tão a sério que quando eu ia ensinar eu ficava louco da vida quando eu estava dando uma aula e o aluno não levava a sério, fazia pouco caso da aula, não queria tocar muito. Eu ficava louco da vida [...] não preciso cobrar dele (aluno) como eu cobro de mim, por exemplo [...] Então eu tenho que me acalmar nesse sentido. (MILTON, p. 11-12).

Milton, lembrando-se das vivências com seu irmão e professor de violão, problematiza a memória a partir do encontro com o educando. Na busca pela superação, vai transformando estas vivências em experiências que hoje fazem parte do seu fazer docente. O (des)encontro com a memória acima narrada é um conhecimento na formação, já que, a partir da cobrança por disciplina e seriedade

nos estudos de violão, herdou parte de sua concepção de ensino. A necessidade de uma nova perspectiva identificada no excerto da narrativa de Milton foi frutificada a partir de sua atuação, apesar de ainda reconhecer traços deixados pelo irmão em sua prática. Sobre isso, Oliveira ressalta que

nossos modelos de professores, aprendidos nos processos iniciais de escolarização e ainda no ambiente acadêmico, dizem muito das construções dos nossos perfis, pelo menos nos primeiros tempos na profissão (os Outros em Nós), quando ainda não dispomos de uma experiência produtora de uma professoralidade. Recolhemos nas representações presentes na memória, exemplos, modelos e comportamentos que são reconfigurados, reapropriados, recriados à luz das nossas subjetividades. (OLIVEIRA, 2016, p. 12, grifos nossos).

Enquanto para Milton, houve a necessidade de superação e reconfiguração da herança pedagógica deixada pelo irmão, as narrativas de Elis revelam um movimento diferente. Ao longo da conversa, era frequente a lembrança de seu pai, primeiro e único professor de música antes da universidade. Para ela, ser bom professor não está relacionado diretamente com ser um bom músico (tecnicamente) e sim, com a sensibilidade em identificar as necessidades dos estudantes. Em um fragmento da narrativa, ela falou:

[...] o meu pai dizia: “tocar é o de menos, tu vai estudar, tu vai tocar. Já tu saber ensinar...” - ele tinha uma coisa assim de ser professor - “tu saber o ensinar, ensinar, não basta saber tocar” - ele dizia - “tu pode ser o virtuose no teu instrumento, mas não quer dizer que tu seja um bom professor” [...] ele era professor de instrumento, mas ele tinha muito essa veia de educador, ele acreditava no que ele ensinava. (ELIS, p. 11).

O legado herdado do pai é reflexo do compromisso para com seus ensinamentos. Diferente de Milton, não busca superá-la, mas antes, incorporá-la a outras concepções oriundas de experiências distintas: sua inserção no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), a passagem pelo curso de música, suas aulas na escola. Para Arroyo (2012), carregamos ensinamentos, competências e ferramentas culturais para compreender a sociedade e, aqui, acrescento a docência. Os ensinamentos do pai se fundem a tantos outros. Peres (2011) explica este movimento dizendo que precisamos conhecer a criança que fomos e os professores que perpassaram nossas trajetórias para reconhecer o conjunto de valorizações que até aqui nos trouxeram. Nesse bailar da memória, podemos reconhecer os professores

que nos tornamos “[...] presentificando os saberes conhecidos e adormecidos que estão subsumidos no profissional que ora velamos e ora revelamos” (PERES, 2011, p. 11).

O papel de tais docentes, no contexto da conversa entre os participantes da pesquisa, circundou inspirações e incentivos para concluir o curso e atuar na educação básica. Por outro lado, internalizaram imagens e subjetividades destes modelos que se incorporam nos afazeres da prática. Arroyo (2013) complementa a pensamento de Oliveira (2016), pois considera que repetimos aspectos das experiências com estes professores que, por sua vez, repetiram traços de outros professores. “São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam”. (ARROYO, 2013, p. 124).

O autor também nos ajuda a compreender a relação passado-presente ilustrada pelas narrativas dos professores, pois considera que o aprendizado de um verdadeiro “ofício de mestre” vem da convivência e da experimentação. Para ele, não só os conteúdos, como também traços de personalidade são aprendidos por meio da observação. Para os professores de música, porém, essa herança parece acontecer principalmente na graduação. Talvez pelo fato de ser o período em que são obtidas imagens e compreensões do que é um professor de música, talvez porque os docentes, nesse contexto, dialogaram mais com o ofício de mestre que precisavam construir para tornarem-se profissionais da educação.

Arroyo (2013) compreende esse espaço na formação do professor como momento em que aprendemos um conjunto de significações e modos de ser, bem como o dever-ser professor. A passagem pelo curso, onde os professores foram submetidos a certa organização curricular, a interação com determinado corpo docente e as vivências práticas são aprendizados de um posto perfil de educador. Quando oferecem modelos profissionais, essas figuras são parte importante dos conhecimentos na formação dos professores, oferecendo subsídios para a construção de suas aulas, nas escolhas metodológicas e nas orientações pedagógicas empregadas, conforme observado na conversa entre Caetano e Nara sobre uma professora em comum:

A professora de História da Música foi minha melhor influência [...] quando tu ouve a música de uma certa época tu aprende a pensar como o compositor e a entender socialmente o que estava acontecendo naquela época. (Caetano, p. 11). Agora tu falando, parei pra pensar, quem sabe eu trabalhar tanto com história da música foi porque ela me fez gostar tanto de história da música [...] Às vezes preciso organizar o pensamento e vou no caderno de História da Música e lá passo pro livro [...] Era tudo anotadinho, com cor diferente. Essa coisa de te obrigar a pensar, te dava tudo mastigadinho, mas tu tinha que pensar, não era suficiente. (NARA, p. 12).

Ao longo da conversa, Nara e Caetano foram compreendendo de que maneiras as memórias da aula de História da Música e da professora são incorporadas em suas práticas. Transformam-se em conhecimento na formação a partir do momento em que novas experiências proporcionadas pela docência, as confirmam enquanto saber prático. Ou seja, é no momento em que percebem a professora em seus próprios fazeres cotidianos que a memória é ressignificada em conhecimento.

### **Discussões sobre a universidade e relações com a prática**

A passagem pelo curso de Música representou mais que a construção dos profissionais que se tornaram. Nas conversas entre Nara e Caetano, revela-se também como um momento crucial de descobertas, identificações, distanciamentos e, com isso, mudanças.

Minha relação com a música mudou depois do curso. Eu passei por uma época de crise depois do curso, bem forte. Eu estou retomando há uns dois anos, um ano pra cá. O curso me afastou da música, da minha música, do propósito quando entrei no curso. Quando entrei no curso eu não sabia que ia ser professor, não sabia. A ideia era entrar num curso só. Tanto que passei pro bacharelado depois de um ano no curso. (CAETANO, p. 3).

A narrativa intensa de Caetano pode representar outros tantos graduandos com seus plurais gostos musicais. Antes de sua entrada no curso, a música representava um sonho e com ela mantinha uma relação estética e criativa. Tocava guitarra elétrica e escrevia músicas para as bandas das quais participou. O ingresso no curso, segundo suas palavras, o distanciou dessa relação e de todas essas atividades. Quando compreendeu que o curso de licenciatura o preparava para ser professor, trocou para o curso de Bacharelado em Violão, seguindo os conselhos de seu professor de violão da universidade. Esta mudança é interpretada por Caetano como uma tentativa de retomar parte de sua relação com a música antes da licenciatura. Apesar de não ter

narrado os motivos pelos quais o curso o teria afastado da música, o estudo de Mateiro (2009) aponta possíveis explicações:

As 400 horas de estágio curricular supervisionado estão descritas em detalhe e distribuídas em disciplinas obrigatórias a partir do início da segunda metade do curso, correspondendo a uma média de 13% da carga horária integral dos cursos. Todos os programas atendem a essa orientação, estabelecendo por vezes até mais de 400 horas, como é o caso da UFPel, UFRN, UFSCar, UFSM, Udesc e Uergs. (MATEIRO, 2009, p. 62-63, grifos nossos).

Apesar de o currículo de licenciatura plena em música em questão abranger mais de 400 horas de estágio curricular em suas disciplinas, esta importante etapa do conhecimento profissional - a prática - só acontece na segunda metade do curso, o que pode explicar o abandono do curso ou a troca para o bacharelado, conforme assinalado por Caetano e em outra conversa entre Milton e Elis, que consideram que as disciplinas práticas são apresentadas tardiamente no currículo. A partir de suas percepções sobre a distribuição das disciplinas, esses dois professores parecem defender uma reestruturação curricular no sentido de haver um contato maior com a prática docente, ainda no início do curso, acreditando que, com isso, a evasão para outros cursos de graduação diminua. Mateiro (2003) complementa o pensamento dos dois docentes quando considera que

o certo é que a ideia de proporcionar ao estudante de licenciatura um maior contato com a realidade escolar pode modificar o perfil profissional do futuro professor. O conhecimento da prática docente unido à experiência interpessoal que se estabelece durante o período de intervenção educativa pode desenvolver o compromisso com a construção do mundo escolar. Frente a essa conduta, o estudante tem condições de assumir uma responsabilidade em relação a tudo o que necessita aprender. Uma atitude consciente é determinante no desenvolvimento de qualquer profissão (MATEIRO, 2003, p. 37).

Estudando o currículo do curso de licenciatura plena em música do qual os quatro participantes obtiveram suas formações, percebi que o desenvolvimento prático musical, por exemplo, perpassa todos os semestres da graduação. Já, as disciplinas práticas de ensino, seja na educação básica ou em outros contextos, se concentram na segunda metade do curso (como já apontou Mateiro em 2009), apesar de as disciplinas teóricas tratarem de assuntos pertinentes para a futura inserção do licenciando nos contextos educativos. Por outro lado, os Programas de Extensão, os

Grupos de Pesquisa e o PIBID-Música são oportunidades de inserção do licenciando em espaços educativos e de reflexão sobre a prática.

Embora não tenha abandonado o curso, Nara também teve sua relação com a música modificada, não só pela entrada no curso, mas também pela realidade profissional. Conta, através de suas narrativas, que já não toca tanto quanto gostaria de tocar, não há tempo. Por outro lado, a entrada no curso de música é interpretada nas narrativas dos quatro participantes como um momento crucial, de importantes mudanças na vida de todos os participantes, seja pela maneira como se relacionam com a música, seja pela possibilidade de ter uma carreira docente, ou em suas visões sobre a profissão e sobre a música. O fato é que, para todos, foi um período de questionamentos e decisões.

Os quatro participantes ingressaram no curso com visões semelhantes, de que seriam instrumentistas e/ou que dariam aulas de instrumento profissionalmente, realidade comum aos licenciados, antes da aprovação da Lei 11.769/08. A partir de disciplinas práticas, como o Estágio, passaram a compreender suas profissões no contexto da educação básica, o que, para alguns, como pôde ser lido nas narrativas de Milton, por exemplo, foi momento de reconstrução de identidade profissional. A leitura das narrativas dos participantes revela que, enquanto egressos de um curso de licenciatura plena em música], esses professores almejam que o currículo do curso siga um modelo de formação baseado na “racionalidade prática” descrita por Penna (2010). Nela, a prática é a espinha dorsal da formação docente e é articulada no currículo às disciplinas pedagógicas e científicas. Nessa direção, a autora faz importantes apontamentos para a formação de professores de música, já que do contato com a realidade profissional deveriam emergir questões a serem discutidas nas disciplinas teóricas.

## Considerações

O estudo das histórias de vida dos quatro professores revelou aspectos importantes para o cenário da educação musical na educação básica pós-lei, os quais poderão servir de reflexão não só para professores de música como também para educadores de outras áreas, formadores de professores e comunidade em geral. Uma discussão a ser considerada por alguns cursos de música é a necessidade de reorganização curricular, com a finalidade de inserir o licenciando no contexto

prático-educativo já no início do curso, o que poderia diminuir, segundo os participantes da minha pesquisa, a evasão para outros cursos.

Acredito que outro reflexo deste artigo - e da pesquisa a partir do qual este se originou, é a inserção e/ou reconhecimento de metodologias que validem experiências com a música e com o ensino da música, antes do curso. Nesse sentido, penso que a prática de escrita e partilha de histórias de vida dos licenciandos, poderá alimentar importantes discussões sobre suas formações. Posteriormente cruzadas com leituras e com o diálogo com os formadores de professores da universidade, estas narrativas que trazem experiências tão distintas, se constituem conhecimentos.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. *Histórias de Vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. 2ª Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012

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

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Traduzido por: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. *Experiências de Vida e Formação*. Traduzido por: CLÁUDIO, J; FERREIRA, J. São Paulo: Cortez, 2004.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. In: *Revista da ABEM*, v. 17, n. 22, p. 57-66, 2009.

\_\_\_\_\_. O comprometimento reflexivo na formação docente. In: *Revista da ABEM*, v. 11, n. 8, p. 33-38, 2003.

NÓVOA, Antonio. (Org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Valeska F. de. *Espaços e tempos produzindo um professor*. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/84d36d22b5de0e2bf3bbf4e716658544.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. A Memória na Reconstrução das Histórias da Docência. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES Jr., A. G. (Orgs.) *Memórias no Plural*. Fortaleza: LCR, 2001.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. In: *Revista da ABEM*, v. 18, n. 23, p. 25-33, 2010.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Uma psicologia encarnada na busca de outros modos para pensar e fazer a formação inicial de professores: a autobiografia como projeto (auto)formativo. In: *Revista @mbienteeducação*, v. 5 n. 2. p. 165-170, 2012.

\_\_\_\_\_. Imaginários Moventes: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser. In: *Educere et Educare - Revista de Educação*, v. 6 n. 11, 2011.