

Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica

MUSIC TEACHERS NARRATIVES: INTERLACING EXPERIENCES WITH MUSIC AND ITS TEACHING AND THE PERFORMANCE IN BASIC EDUCATION

JÉSSICA DE ALMEIDA Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/Universidade Federal de Roraima – UFRR ▶ almeidadejessica@gmail.com

ANA LÚCIA LOURO Universidade Federal de Santa Maria – UFSM ▶ analouro@brturbo.com.br

resumo

O artigo problematiza resultados de uma pesquisa de mestrado concluída e esteve amparado em uma abordagem (auto)biográfica, a partir da análise de narrativas de histórias de vida (Abrahão, 2004a; 2004b; Josso, 2004; 2006; 2008; 2010; Nóvoa, 1992; Oliveira, 2001; 2016; Peres, 2012). Na produção destas, quatro professores dialogaram suas formações com os espaços de atuação na educação básica. Entre as temáticas resultantes, estão “herança pedagógica” (Arroyo, 2012; 2013; Oliveira, 2001; Peres, 2011), “discussões sobre a universidade e relações com a prática” (Mateiro, 2003; 2009; Penna, 2010) e “aula a partir do aluno e experiências com o ensino da música” (Pereira, 2014; Souza, 2008; Subtil, 2007), em que são discutidas as relações dos educandos com a música (Pedrini, 2013; Ponso, 2011; Ramos, 2002). Refletindo questões pertinentes para professores de música, o artigo visa a alimentar a discussão sobre a formação e atuação do professor de música que atua nas escolas hoje.

PALAVRAS-CHAVE: história de vida, professor de música na educação básica, formação docente.

abstract

This article discusses results of a completed master's research and was based on a (auto)biographical approach, from the analysis of life stories narratives (Abrahão, 2004a; 2004b; Josso, 2004; 2008; 2010; Nóvoa, 1992; Oliveira, 2001; 2016; Peres, 2012). In the production of these stories, four teachers discussed about their training in dialogue with the spaces of action in basic education. Among the resulting themes, there are “pedagogical heritage” (Arroyo, 2012; 2013; Oliveira, 2001; Peres, 2011), “discussions about the university and relations with the practice” (Mateiro, 2003; 2009; Penna, 2010), and “class from the student perspective and experiences with music education” (Pereira, 2014; Souza, 2008; Subtil, 2007), where the relationships of students with

music are discussed (Pedrini, 2013; Ponso, 2011; Ramos, 2002). Reflecting pertinent issues for music teachers, the article aims to stimulate the discussion about the training and the performance of the music teacher who works in schools nowadays.

KEYWORDS: history of life, music teacher at basic education, teacher education.

Introdução

Ainda no período de graduação, tive¹ a oportunidade de participar de disciplinas que faziam uso de metodologias (auto)biográficas, referenciadas por um crescente número de pesquisas em educação (Abrahão, 2004a; 2004b; Nóvoa, 1992; Oliveira, 2001; Peres, 2012) e em educação musical (Abreu, 2011; Gaulke, 2013; Lima, 2014; Lima, 2015; Louro, 2013; Pedrini, 2013; Rapôso, 2014; Teixeira, 2016; Teixeira; Louro, 2014; Torres, 2003; Weber, 2014; Weiss, 2015; Weiss; Louro, 2011). A partir de provocações diferentes, me contei e dialoguei com colegas sobre nossa formação e futura atuação em diferentes espaços. Depois de graduados e atuando na educação básica, comparávamos nossas aulas e discutíamos sobre a singularidade presente em cada escolha – em uma roda de chimarrão. Uma professora adaptava atividades do método Suzuki para suas aulas na educação infantil e anos iniciais. Eu propiciava atividades em que os estudantes improvisavam e criavam constantemente, reflexos da experiência como 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 nesse contexto. A partir dessa constatação, passei a questionar-me: Como nós, professores de música, aprendemos música? 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 compreender como diferentes experiências e relações com a música incidem na prática profissional de professores de música na educação básica. Nessa 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 Nara². Os quatro atuam em escolas regulares e são egressos do mesmo curso de música – licenciatura plena, sujeitos à mesma organização

1. A pesquisa em questão foi realizada pela primeira autora e teve a participação direta da segunda autora, não como protagonista-pesquisadora, mas como orientadora e contraponto de leitura e discussão teórica, muitas vezes contribuindo com partes da escrita do texto, o que nos fez parecer relevante incluí-la também como autora.
2. Com o intuito de preservar suas identidades, cada nome foi trocado por um pseudônimo inspirado em figuras artísticas de minha preferência.

curricular. Nos encontros, os professores foram convidados a conversar sobre suas formações musicais em diálogo com as 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):

a) Nível I – construção e socialização das narrativas de histórias de vida³ de cada um dos participantes: essa etapa foi iniciada com o convite para participar da pesquisa e continuada na roda de chimarrão, quando os professores dialogaram (em duplas) sobre suas atuações na educação básica, referenciadas por episódios narrados de suas histórias de vida.

b) Nível II – levantamento dos indícios de tomada de consciência: nessa fase, li as narrativas transcritas dos professores a partir de duas das cinco marcas de compreensão do processo de formação que emergiram das narrativas (periodização e momentos cruciais; conhecimentos na formação). As três categorias discutidas neste artigo resultaram do estudo a partir dos marcos do processo de conhecimento e de aprendizado, fundamentados na mesma autora. Tais categorias foram reveladas nas 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.

Nesse processo, categorias foram identificadas, resultando na compreensão dos processos de aprendizagem, na medida em que evidenciaram o tempo, níveis de mestrias, competências genéricas transversais e identificações das posturas de aprendentes dos narradores. Por isso, essa fase final da análise dos dados esteve ancorada pela análise horizontal/comparativa, permitindo a “[...] comparação de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver padrões simultâneos, temas comuns ou regularidades que se sobrepõem e as diferenças nos ciclos de vida dos professores.” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 204, tradução nossa⁴).

Leitura inicial das narrativas

Após a transcrição e textualização das narrativas, em uma primeira leitura, revelaram-se 14 categorias iniciais, que se cruzavam constantemente e apareciam no contexto de sentenças

3. No estudo deste artigo, considera-se a perspectiva de Josso sobre “narrativas de histórias de vida”. A autora traz, em seus escritos (Josso, 2004; 2006; 2008; 2010), a ideia de que essas permitem a mediação de conhecimento de si, que oferece ao autor da narrativa “oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação” (Josso, 2008, p. 11).

4. No original: comparación de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores. (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 204).

a parágrafos. Para organizar essas narrativas, buscou-se as principais temáticas presentes em cada frase transcrita.

A revisão sobre os escritos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001) levou a uma nova leitura da transcrição, considerando as categorias iniciais encontradas. Nessa segunda fase, ecoaram as palavras dos autores, quando orientam que “através de uma estrutura interpretativa nos orientamos para organizar os dados, reunindo os mais parecidos por um lado; os mais díspares, por outro; e, finalmente, identificando as linhas de relação estabelecidas [...]” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 193, tradução nossa⁵). Ao perceber semelhanças entre as narrativas já categorizadas, organizei-as em cinco novos esquemas, mais abrangentes, que permitiram maior diálogo e reflexão entre as conversas dos professores, bem como a análise, a partir das marcas de compreensão do processo de formação.

Na terceira fase de leitura das narrativas, considerando a nova configuração, refleti novos cruzamentos, graças à análise das marcas de compreensão do processo de formação, bem como do estudo de autores que tratavam sobre as principais temáticas das narrativas. Por fim, chegou-se a cinco novas categorias:

- a) Quando a herança pedagógica encontra a docência;
- b) Da prática à universidade; da universidade à prática;
- c) Dos professores que tiveram aos profissionais que são;
- d) Do encontro consigo ao encontro com o educando;
- e) Das relações com a música às experiências de ensino da música.

Para este artigo, as categorias foram condensadas em três discussões apresentadas a seguir. Em “Herança pedagógica”, problematiza-se tanto a herança pedagógica quanto o encontro com profissionais que marcaram trajetórias dos professores e as relações com a música narradas na pesquisa. No segundo item, “Discussões sobre a universidade e relações com a prática”, reflete-se sobre as memórias que remetem à universidade em diálogo com suas atuações na escola. No último tópico, “Aula a partir do aluno e experiências com o ensino da música”, foca-se nas relações entre os professores e os alunos, especificamente. Nele, versa-se sobre a concepção dos professores sobre tais encontros e como lidam com alguns dilemas apresentados na prática profissional.

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, permitiram caminhos entre memórias de aprendizado musical/instrumental e concepções de ensino.

5. No original: A través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos, reuniendo las más parecidas por un lado; las más dispares, por otro; y, finalmente, identificando las líneas de relación establecidas [...] (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 193).

Nessa construção, foi identificada a maleabilidade temporal nas narrativas. Dialogando o passado com o 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 nesse movimento:

[...] quando ele foi me ensinar violão, ele me ensinou assim: “tu vais tocar violão, vais tocar sério”. E eu compreí isso: eu vou fazer. E toda vez que eu tinha alguma dificuldade eu me lembrava do meu irmão. (Milton, p. 2). Tenho essa cobrança do instrumento comigo muito forte [...] Estava sempre me cobrando: “tenho que estudar mais” [...] Tenho isso muito forte, então eu acho que tenho que amenizar isso um pouco porque, não sei, mas isso me subjetivou de uma maneira tão forte que eu não consigo parar de me cobrar, e parece que nunca está 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 essas 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 (2016) 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), mas, sim, com a sensibilidade para identificar as necessidades dos estudantes. Em um fragmento da narrativa, ela falou:

[...] o meu pai dizia: “tocar é o de menos, tu vais estudar, tu vais tocar. Já tu sabes ensinar...” – ele tinha uma coisa assim de ser professor – “tu sabes o ensinar, não basta sabes tocar” – ele dizia – “tu podes ser o virtuose no teu instrumento, mas não quer dizer que tu sejas 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-lo, mas, antes, incorporá-lo 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 esse 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 desses modelos que se incorporam nos fazeres da prática. Arroyo (2013) complementa o pensamento de Oliveira (2016), pois considera que repetimos aspectos das experiências com esses 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 nascer, 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, em que 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 ouves a música de certa época tu aprendes a pensar como o compositor e a entender socialmente o que estava acontecendo naquela época. (Caetano, p. 11). Agora tu [Nara] 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 obrigar a pensar, te dava tudo mastigadinho, mas tu tinhas 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 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 para o 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. Essa 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, particularmente na educação básica, 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. Ainda assim, 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 n. 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.

Aula a partir do aluno e experiências com o ensino da música

Outra temática intensamente dialogada entre os professores foram diferentes experiências de ensino da música e as plurais relações estabelecidas com os estudantes. Descrevendo suas aulas, demonstravam buscar compreender de que maneiras as crianças e adolescentes se apropriavam da música, preocupados com que suas aulas fossem centradas também no educando. No excerto abaixo, Elis traz tal preocupação:

Acho que entender essa relação diferente que cada um tem com a música [...] E quando é numa escola de educação básica [...] tu vais ter trinta alunos que têm relações diferentes com a música. Tem uns que gostam muito de música e dizem que querem ser cantores, mesmo dos mais pequeninhos. E tem outros que não, simplesmente aquilo não move. (Elis, p. 12)

Essa discussão está relacionada ao cotidiano do aluno e está presente em um número crescente de investigações em educação musical. Em 2002, Ramos (2002) investigou de que maneira modelos musicais presentes na televisão eram manifestados na expressão musical das crianças. O estudo mostrou que elas avaliam o conteúdo musical de determinadas músicas que escutam e definem critérios para faixas etárias específicas. O estudo continua atual, já que as crianças continuam a avaliar o conteúdo musical de algumas músicas ouvidas. Por outro lado, essa análise vai além de aspectos artísticos e musicais, como narrado por Elis:

Acho que esta coisa do cotidiano acaba surgindo, mesmo tu não perguntando [para os alunos]. Às vezes tu prepara uma música, aconteceu comigo. Preparei uma música lá do Rei Leão. Tema do filme Rei Leão. Nunca imaginei que seria aquele sucesso. Daí os alunos se envolveram, adoraram. Aí pensei: "eles gostam de música de filme!" Com alunos de 5, 6 anos. Aí preparei a música de outro filme... Não gostaram [...] Achei a música legal, de filme, todo mundo olha, toda criança assiste esse filme não é? Começaram a dizer que o *filme era chato* [...] É do cotidiano... tu fazeres escolhas ou não, eu achei que aquilo era do cotidiano deles, eles não gostaram [...] já aquela outra música do Rei Leão, me pediam 5 aulas depois. (Elis, p. 13 – grifos nossos)

Ponso (2011) amplia a concepção de música que as crianças têm para além de aspectos musicais. Estudando os modos de agir e pensar sobre a música de um grupo de crianças, considera que tais entendimentos são desenvolvidos por meio de suas interações dentro e fora da escola. O "filme chato" é incluído nessa construção, já que faz parte de uma experiência que continha música. Quando consideram o filme desinteressante, sua música também não lhes é atrativa. Ainda para Ponso (2011), a concepção musical de cada criança está incorporada ao seu dia a dia: no jeito de falar sobre a música, nas danças, como fala de música em sua religião, na prática musical em casa e, aqui incluo, nas suas relações com as mídias. Na conversa com Caetano, Nara aproxima essa última questão à sua aula na escola:

Se tu colocares um funk [...] a gente consegue adequar. Ou associar, agora eu trabalho muito os períodos históricos [...] A gente estava trabalhando algumas coisas: “Ah, vamos trabalhar então, mas a gente vai passar pelo falsete.” “Ah, o falsete da Melody?” [perguntam os estudantes]. “O falsete da Melody” [responde Nara]. Vamos explicar o que é o falsete, por que ela faz aquela voz estranha que virou piada, o que é cultura mesmo dentro disso e o que não é. (Nara, p. 7-8).

Reconhecendo as experiências dos estudantes com a música midiática em suas aulas, aproxima experiências – suas às dos alunos. Assim, juntos desenvolvem novos sentidos e caminhos para a música e para os conteúdos musicais. A perspectiva da docente assemelha-se à de Pereira (2014), que considera produtivo trabalhar a partir desses contextos que os alunos nos trazem, buscando desenvolver os seus sentidos críticos e, com isso, provocar mudanças na forma como eles se relacionam com a música e com a arte no cotidiano. Para chegar a esse entendimento, porém, Nara precisou atribuir valores para as experiências cotidianas de seus alunos. Este ir e vir entre as músicas ouvidas diariamente pelos estudantes e os novos sentidos dados a elas são essenciais para o desenvolvimento musical crítico dos estudantes, já que a mídia tem importante papel na apropriação de repertórios por parte dos alunos. Para Subtil (2007), quando o ignoramos, deixamos de ver potencialidades e limites nessas músicas que acabam instruindo crianças e adultos na aquisição de conhecimentos sobre o mundo. A narrativa de Nara, em diálogo com Subtil (2007), mostra que é possível obter conhecimentos musicais em diálogo com a realidade do estudante.

Em direção semelhante, Souza (2008) considera importante, nesse contexto, que os educadores se aproximem dos significados das mídias para os alunos, compreendendo os aspectos que os levam a preferir determinados estilos musicais. Não que, nessa escolha, o professor substitua a pedagogia musical por entretenimento ou imponha seu gosto musical aos alunos, mas que satisfaça “[...] a necessidade de empolgação, tensão e relaxamento” (Souza, 2008, p. 10) que os alunos têm para com suas músicas.

Caetano, porém, revela um dilema ao se deparar com as músicas trazidas pelas crianças. Apesar de compreender a importância em conhecer e construir significados a partir dos gostos musicais dos alunos, considera sua aula um momento para adquirir novos conhecimentos, ouvir novas músicas, sem que essa abertura para o novo parta, necessariamente, do repertório de cada turma. Em suas narrativas, esse professor demonstra priorizar músicas “diferentes” (de outras culturas, por exemplo) da música de seus alunos. Uma provável justificativa para tais palavras, penso, é que, no contexto em que trabalha, possivelmente seus alunos tenham demonstrado grande interesse pelo novo, pelo diferente. Em minha prática docente, me deparei com ambas situações: ora as turmas estão interessadas em dialogar sobre seus gostos, ora perguntam-me sobre músicas que não ouvem diariamente em seus contextos, apenas na aula de música. Curiosamente, em meu contexto, crianças da educação infantil e do primeiro ano (anos iniciais) veem na aula de música um momento para aprender músicas diferentes. Quando levo música midiática, cantam e, logo, perguntam sobre o que vamos aprender de “novo”.

De qualquer maneira, em suas narrativas emerge a imagem de um professor preocupado em compreender as relações estabelecidas entre seus alunos e a música, que busca entender

seus interesses e, a partir disso, apresentar-lhes novos conhecimentos. Estes dois momentos, do encontro com a prática e interação com os alunos, foram identificados nas narrativas dos quatro participantes. Tais recorrências e a constatação desenvolvida sobre a prática de Caetano, tomada como exemplo, são interpretadas como periodizações e momentos cruciais, pelo fato de provocarem reflexões e mudanças nas posturas nos professores. A inserção no contexto escolar produziu novos sentidos para os conhecimentos acadêmicos, como o entendimento do que é a aula a partir do aluno, de acordo com o excerto em questão. Nara, dialogando a partir dessa memória, concebe sua ideia de aula de música em nova ótica, um conhecimento na formação resultado da reflexão sobre si e sobre o outro narrador, sobre as pessoas e sobre a escola:

Na verdade, tu não podes decidir o futuro da pessoa. Eu percebo o papel da gente como criador de oportunidade. Acho que a personalidade da gente influencia muito. Eu, depois que comecei a namorar e casei, minha relação [com a música] é bem diferente porque meu marido ouvia muito mais MPB, foi bem na época que eu tinha começado a ouvir mais Música Popular, ou mais Rock Brasileiro, comecei a ouvir outras coisas, ir para outros ritmos. Comecei a ver que algumas bandas que eu curtia usavam ritmos populares, ouvi mais aquilo [...] A aula que eu vou dar sobre Bach pra um aluno meu, vai ser muito mais empolgada do que a aula que eu vou dar sobre Mozart. A aula que eu vou dar sobre Rap, Reggae, Rock, vai ser muito mais empolgada do que uma aula que eu vá falar sobre Funk Carioca, mas eu vou falar [...] a gente cria essas oportunidades, mas tem que entender a nossa personalidade, que é isso que vejo que a gente vai tendo que se acordar consigo mesmo [...] Tentar que isso não impeça que o aluno aprenda aquilo que ele realmente quer. (Nara, p. 10)

Para Josso (2004), os processos de formação são percebidos e conhecidos pelo aprendente, no caso, pela professora, através das interações com outras subjetividades, a saber, dos gostos musicais dos seus alunos. Nara é consciente de que o contato com diferentes estilos musicais em sua vida pessoal, eventualmente, foi refletido na prática docente. Daí o papel formativo do contar-se em Josso (2004) e, nesse processo, desvelar-se para si e para os outros, em que “[...] a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos” (Josso, 2004, p. 41), a partir da qual é possível transformar-se, o que, de fato, aconteceu no desenvolvimento profissional de Nara.

Dinâmica semelhante acontece na trajetória profissional de Caetano. Em outro processo reflexivo, esse professor desenvolve suas aulas a partir das relações estabelecidas com os alunos. Apesar de se considerar uma pessoa “fechada” em seus gostos musicais, o conhecimento na formação adquirido em suas experiências de ensino, no contexto da educação básica, o fez flexível e compreensivo em relação às necessidades da escola:

Eu não sou uma pessoa eclética, eu sou uma pessoa bem fechada, eu tenho meus gostos bem restritos. Eu não escuto muita coisa de música midiática [...] mudei muito em relação ao que eu achava na faculdade, em relação ao que os professores faziam. Hoje eu sou aberto à música [...] o professor de música, às vezes, fica naquela: “Ah, eu não vou... apresentação de dia dos pais é uma coisa que atrapalha o meu dia a dia”. Eu tento usar aquilo a meu favor, sabe? (Caetano, p. 1)

Tais dilemas terão ainda novos olhares, quando os professores se depararem com novas gerações, outros contextos, outros estudantes... outros estudos. Daí a importância em se compreender o processo de construção de um conhecimento. Que o professor seja capaz de refletir a partir da prática. Que converse com outros professores, em uma roda de chimarrão ou na sala dos professores, mas que, de alguma maneira, verbalize a prática. Que busque compreender suas concepções e aprendizagens cotidianas em diálogo com as experiências trazidas pelos estudantes. Nessa direção, eu e os quatro participantes construímos novos conhecimentos. Dos estudantes de música que fomos aos professores que nos tornamos, da universidade à prática docente, do encontro conosco ao encontro com os educandos. “Chegamos ao ponto de articulação entre pesquisa e formação” (Josso, 2004, p. 215), em que nossas práticas foram postas em discussão. Para Josso (2004), a formação do aprendente durante a pesquisa está também na análise retroativa de sua história de vida e de formação. Essa particularidade foi vivida por cada participante da pesquisa, olhando e ouvindo para/a si e para/a o outro atentamente. Foram partilhas “atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento” (Josso, 2004, p. 215).

Considerações

O estudo das histórias de vida dos quatro professores revelou aspectos importantes para o cenário da educação musical na educação básica, que 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.

Destaco que outro reflexo deste artigo – e da pesquisa a partir da 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 em diálogo com os formadores de professores da universidade, essas narrativas, que trazem experiências tão distintas, constituem conhecimentos.

Nessa direção, a imersão do licenciado em sua própria história de vida poderá se refletir na prática docente e na contínua compreensão de sua trajetória profissional. Este artigo apresenta aspectos importantes a serem considerados para se estudar o perfil do professor de música inserido na educação básica hoje. Da escola para os cursos de licenciatura, esta pesquisa se une a outras tantas no cenário atual da educação musical. Aponta perspectivas futuras para o ensino da música, como o desenvolvimento de diferentes pedagogias para sua operacionalização e distintas relações com o repertório musical dos educandos. De professora à pesquisadora, arrisco dizer que, estudando as histórias de vida desses professores e

valorizando suas relações com a música e com o ensino da música, é desenvolvida, nesses profissionais, uma nova interpretação sobre os significados das experiências dos alunos e sobre suas próprias memórias. Esse professor poderá estar mais atento às narrativas musicais de seus próprios alunos, buscando incorporá-las ao contexto de suas aulas.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. *Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.
- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.
- ABREU, Delmary V. de. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. *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.
- GAULKE, Tamar G. *Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. *Horizontes*, v. 26, n. 2, p. 9-20, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida.... In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-40.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de J. Cláudio e J. Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, Diogo B. *Milton Romay Masciadri: narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo*. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- LIMA, Janaína M. A. *Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical*. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- LOURO, Ana L. M. Improvisando sobre um tema de Larrosa: diários de aula numa disciplina sobre "narrativas de si" na pesquisa em educação musical. *Educere et Educare – Revista de Educação*, Cascavel, v. 8, n. 16, p. 479-497, 2013.
- MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, v. 17, n. 22, p. 57-66, 2009.
- MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. *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*. [2016]. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/84d36d22b5de0e2bf3bbf4e716658544.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- OLIVEIRA, Valeska F. de. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES Jr., A. G. (Orgs.) *Memórias no plural*. Fortaleza: LCR, 2001. p. 1-1.
- PEDRINI, Juliana R.. *Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças*. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, v. 18, n. 23, p. 25-33, 2010.
- PEREIRA, Marcus V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.
- PERES, Lúcia M. V. Uma psicologia encarnada na busca de outros modos para pensar e fazer a formação inicial de professores: a autobiografia como projeto (auto)formativo. *Revista @mbienteeducação*, v. 5, n. 2, p. 165-170, 2012.

PERES, Lúcia M. V. Imaginários moventes: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser. *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. 6, n. 11, 2011.

PONSO, Caroline C. *Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar*. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAMOS, Sílvia N. *Música na televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RAPÔSO, Mariane M. *Professores de música em escolas particulares em Santa Maria-RS: um estudo a partir de diários de aulas*. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12.

SUBTIL, Maria José D. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, v. 15, n. 16, p. 75-82, 2007.

TEIXEIRA, Ziliane L. O. *Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento*. 2016. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TEIXEIRA, Ziliane L. O.; LOURO, Ana L. M. E. Memórias musicais: momentos-charneiras nas narrativas de acadêmicos em dança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro/RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: BioGraph, 2014, v. 1. p. 2531-2540.

TORRES, Maria Cecília de. A. R. *Identidades Musicais de Alunas de Pedagogia: músicas, memória e mídia*. 2003. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WEBER, Vanessa. *Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis*. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WEISS, Douglas. *A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul: narrativas (auto)biográficas*. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WEISS, Douglas; LOURO, Ana L. M. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 26, p. 132-144, 2011.

Recebido em
20/08/2016

Aprovado em
29/12/2016

Jéssica de Almeida é Professora Assistente de Estágio e Musicalização do curso de Graduação em Música (Licenciatura) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação e Licenciada em Música pela mesma instituição. Atualmente, pesquisa a formação e a atuação de professores de música em diferentes contextos. É membro dos Grupos de Pesquisas NarraMus (Autonarrativas de Práticas Musicais) e MusA (Musicologia na Amazônia).

Ana Lúcia Louro possui graduação em Bacharelado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado e doutorado em Música pela mesma instituição. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas de si, educação musical, formação de professores, identidades profissionais e cursos superiores de música. É líder do Grupo de Pesquisa NarraMus (Autonarrativas de Práticas Musicais) e membro das associações ISME, ABEM, ANPPOM, ANPED e BIOGraph.