



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO**

**CONSTRUÇÃO DE LAÇOS PELAS EXPERIÊNCIAS COM AS
ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA: A História de Vida de
duas professoras de música**

ARTHUR DE SOUZA FIGUEIRÔA

**Brasília
2017**

ARTHUR DE SOUZA FIGUEIRÔA

**CONSTRUÇÃO DE LAÇOS PELAS EXPERIÊNCIAS COM AS
ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA: A História de Vida de
duas professoras de música**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito para a obtenção do título de mestre em Música.

Área de concentração: Música em Contexto.

Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

**Brasília
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FAR791c FIGUEIRÔA, Arthur de Souza

CONSTRUÇÃO DE LAÇOS PELAS EXPERIÊNCIAS COM AS ESCOLAS
PARQUE DE BRASÍLIA: A História de Vida de duas professoras
de música / Arthur de Souza FIGUEIRÔA; orientador Delmary
Vasconcelos de ABREU. -- Brasília, 2017.

144 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) -Universidade
de Brasília, 2017.

1. História de Vida de Professores de Música. 2. Laços
pela experiência com a Escola. 3. Escolas Parque de Brasília.
4. Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica. I.
ABREU, Delmary Vasconcelos de, orient. II. Título.

CONSTRUÇÃO DE LAÇOS PELAS EXPERIÊNCIAS COM AS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA: A História de Vida de duas professoras de música

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Aprovado em 27/11/2017.

Banca examinadora:

Profa Dra Delmary Vasconcelos de Abreu
Universidade de Brasília
Orientadora

Profo Dr Rodrigo Matos de Souza
Universidade de Brasília
Examinador Interno

Profa Dra Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Universidade Federal de Pelotas
Examinador Externo

Profo Dr Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora
Examinador Suplente

À Laudicea e Edmar, meus pais:
por terem propiciado apoio
incondicional todo o tempo

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão:

À minha linda esposa, Bruna Gabriela Figueirôa, pelas incontáveis horas de apoio incondicional e pela abdicação de muitos momentos para estar comigo sempre. Pelas inúmeras vezes que procurou ouvir pacientemente minhas elucubrações durante a pesquisa. Você é a melhor!

À minha família que me cuidou e contribuiu para que me tornasse quem sou. Sem o seu apoio e perseverança com certeza minha chegada até aqui não teria sido possível.

À minha orientadora, Delmary Vasconcelos de Abreu, pela honrosa oportunidade em estar com você nessa pesquisa para aprender conceitos que levarei para minha vida toda.

Às colaboradoras dessa pesquisa, Verônica Gurgel Bezerra e Olívia Augusta Benevides Marques, por contribuírem com suas Histórias de Vida, relatando os laços com a Escola Parque.

À professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão da UFPel/RS como membro da banca de qualificação e defesa dessa pesquisa de mestrado, trazendo contribuições teóricas sobre História de Vida de professores.

Ao professor Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira da UFJF que participou com suas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa, me ajudando no exercício de pensar as contribuições das Narrativas (Auto)Biográficas para a produção do conhecimento da área de Educação Musical.

Ao professor Dr. Rodrigo Matos de Souza, por aceitar participar da banca de defesa, contribuindo para ampliar ainda mais as contribuições para a Pesquisa (Auto)Biográfica.

Ao Grupo de Pesquisa GEMAB pelos momentos de reflexão e de construção que proporcionaram para o meu crescimento como pesquisador em formação.

Ao corpo docente, discente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da UnB, pelo apoio proporcionado à minha jornada acadêmica.

Aos meus amigos Dielton Paulo, Alex Cibélio, Josué Berto, Edson Silva, Éser Varela, Cleiton Prudêncio, Geziel Gomes, Adil Silva, Marcelo Marques, Samuel

Goulart, Leonardo Alves, Áureo Marcondes, Manoel Jerônimo, Sadi Melchior e tantos outros da Banda de Música da Base Aérea de Brasília que tornaram possível minha chegada até aqui.

A Deus que deu a vida e me colocou onde estou e me proporcionou criar todos esses laços para me ajudar e que estarão sempre comigo. Obrigado Senhor!

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado tem como tema Histórias de Vida de professores de música das Escolas Parque de Brasília/DF. O interesse pelo tema, História de Vida de professores de música, surge com minhas interações no espaço escolar durante a graduação. A construção da problemática diz respeito à discussão com trabalhos da área de Educação Musical, na perspectiva das Histórias de Vida, narrativas e memórias de professores. A partir disso configuraram-se as questões e objetivos da pesquisa, quais sejam: compreender, na História de Vida de professores de música, como constroem laços com escola de educação básica; cujos desdobramentos são evidenciar como as experiências dessas professoras contribuem na formação desses laços, e entender nas narrativas (auto)biográficas como essas professoras se tornam sujeitos da experiência. Os conceitos operativos da pesquisa são norteados pelos pressupostos teóricos advindos das ideias de Abrahão (2007) sobre Histórias de Vida de Professores; Josso (2006; 2007) sobre as dimensões de ser-no-mundo e a constituição dos laços; e Passeggi (2016) e Contreras (2016) sobre as dimensões do sujeito da experiência. A abordagem teórico-metodológica é a Pesquisa (Auto)Biográfica, e a fonte utilizada é a entrevista narrativa (auto)biográfica (Souza, 2016). As colaboradoras da pesquisa são duas professoras das Escolas Parque de Brasília que possuem mais de vinte anos de experiência de docência de música. Para o processo de análise foram apreendidos os materiais biográficos das Histórias de Vida dessas professoras, cujos escritos foram devolvidos para elas separadamente, e as interpretações de suas narrativas foram ressignificadas por elas em uma segunda narrativa, se configurando um processo de análise narrativa. Os resultados apontam que a construção dos laços foi dada pelas professoras em suas narrativas, e, com tais narrativas é possível dizer que as professoras assumem a autoria do seu texto, de uma história que passa a existir pelos registros que fazem de si, quais sejam: pela formação com a música; pela História de Vida implicada com o contexto escolar; pelas práticas musicais de vida. Acredito que é a partir do movimento (auto)biográfico que o sujeito constrói e reconstrói novos sentidos para si mesmo. E é essa a figura de ligação das dimensões do Ser professor de música. Assim, a história de vida de professores é aprofundada por eles mesmos com o que emerge da sua relação com a escola, sendo essas ligações produzidas um dispositivo formativo para o sujeito – o laço.

Palavras chave: História de Vida de Professores de Música. Laços pela experiência com a Escola. Escolas Parque de Brasília. Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica.

ABSTRACT

This present master's degree research has as a theme Life Histories of teachers of music of the Escolas Parque de Brasília/DF. The interest for the theme, Life History of music teachers', appears with my interactions in the school space during the graduation time. The main concern of this study it is focused on the discussion works of the area of Musical Education, in the perspective of the Histories of Life, narratives and teachers' memoirs. Starting from that the subjects and objectives of this present research were configured, which are: to understand, in the Life History of music teachers, as they build bonds with school of basic education; whose unfoldings are to evidence as those teachers' experiences contribute in the formation of those bonds, and to understand in the biographical (selfie) narratives as those teachers becomes subject of the experience. The operative concepts of the research are orientated by the presuppositions theoretical from the ideas of Abrahão (2007) on Histories of Life of Teachers; Josso (2006; 2007) about the be-knot-world dimensions and the constitution of the bonds; and Passeggi (2016) and Contreras (2016) on the dimensions of the subject of the experience. The theoretical and methodological approach it is the Biographical (selfie) Research, and the used source is the biographical (selfie) narrative interview (Souza 2016). The collaborators of the research are two teachers from Escolas Parque de Brasília that has more than twenty years of music teaching experience. For the analysis process the biographical materials of the Life Histories of those teachers were apprehended, whose writings were returned for them separately, and the interpretations of their narratives were transformed for them in a second narrative, if configuring a process of narrative analysis. The results point that the construction of the bonds was given by the teachers in their own narratives, and, with such narratives it is possible saying that the teachers assume the authorship of his/her text, of a history that begins to exist for the registrations that do of itself, which are: for the formation with the music; for the History of Life picked on the school context; for the musical practices of life. I believe that is starting from the (selfie) biographical movement that the subject builds and it rebuilds new senses for himself. And it is that the illustration of connection of the Being's music teacher dimensions. Like this, the history of teachers' life is deepened by themselves with what it emerges of his/her relationship with the school, being those produced connections a formative device for the subject – the bond.

Keywords: Life history of music teachers. Ties to the school experience. Schools Park of Brasília. Biographical narrative (self) interview.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ENAB – Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica

FAB – Força Aérea Brasileira

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PIBIC – Projeto de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UniCEUB – Centro Universitário de Brasília

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representação das dimensões do ser no mundo.	37
Figura 2. Escola Parque 308 Sul. Fonte Google e site institucional.	52
Figura 3. Escola Parque 303/304 Norte. Fonte Google e site institucional.	53
Figura 4. Escola Parque 210/211 Sul. Fonte Google e site institucional.	54
Figura 5. Escola Parque 210/211 Norte. Fonte Google e site institucional.	56
Figura 6. Escola Parque 313/314 Sul. Fonte Google e site institucional.	58
Figura 7. Esquema representativo do movimento (auto)biográfico.	76
Figura 8. Trajetória escolar da Professora Verônica. Fonte Google Maps.	85
Figura 9. Percorso Profissional da professora de música Olívia. Fonte Google maps.	103
Figura 10. Partitura da música "Lugar". Fonte: do autor.	129
Figura 11. Recorte do arranjo. Fonte do Autor.	130
Figura 12. Recorte do arranjo. Fonte do autor.	131
Figura 13. Recorte do arranjo. Fonte do autor.	131

SUMÁRIO

PRELÚDIO	14
INTRODUÇÃO	16
1. HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES DE MÚSICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS	20
2. CONCEITOS OPERANTES DA PESQUISA	30
2.1 História de Vida: fontes e questões	30
2.2 Dimensões do ser no mundo	35
2.3 Dimensões do sujeito da experiência	40
3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	43
3.1 Conceitos Fundantes da Pesquisa (Auto)Biográfica: Aspectos Históricos	43
3.2 Conceitos Fundantes da Pesquisa (Auto)Biográfica: Aspectos Educacionais	46
3.3 Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica	48
3.4 Critérios e escolhas dos sujeitos da pesquisa e seus lócus de atuação profissional	50
3.4.1 As Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília/DF	50
3.4.2 As professoras colaboradoras da pesquisa.....	59
3.5 Processo de realização das entrevistas	60
3.6 Fontes Documentais	63
3.7 Processo de Análise: tematizando a análise narrativa	63
4. VIDA-FORMAÇÃO COMO ALUNAS DA ESCOLA PARQUE	66
4.1. Vida-formação da professora Verônica	66
4.2. Vida –Formação da professora Olívia	70

4.3 Dimensões da Compreensão da Vida-Formação das professoras	74
5. VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE MÚSICA DE ESCOLA PARQUE 79	
5.1 Vida- formação de professora de Verônica Gurgel Bezerra	79
5.1.1 Vida de professora e inserção profissional de Verônica	79
5.1.2 Vida de professora e o fazer musical escolar de Verônica	95
5.2 Vida- formação de professora de Olívia Augusta Benevides Marques	102
5.3 Dimensões da Compreensão da Vida- formação de Professoras	115
6. A CONSTITUIÇÃO DE LAÇOS NAS DIMENSÕES DO SER PROFESSOR DE MÚSICA.....	123
7. POSLÚDIO.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICES	138
Apêndice 1	138
ANEXOS	139
Anexo – 1.....	139
Anexo – 2.....	141
Anexo – 3.....	143

PRELÚDIO

Quem quer ser arranjador? Os sonhadores.

(Dori Caymmi, Los Angeles, 1992)

Início este trabalho parafraseando Dori Caymmi em epígrafe: “Quem quer ser o arranjador?” O pesquisador narrativo¹. Faço o exercício aqui de aproximar as Histórias de Vida das professoras de música com a produção de um arranjo musical com base numa obra advinda da experiência com a pesquisa, ou seja, das suas próprias Histórias de Vida – HV.

Nesse sentido, estou entendendo a HV dessas professoras como a obra composta por elas, cujos elementos são descritos em suas narrativas ou aparecem nas fontes secundárias utilizadas. Além desse material biográfico ter sentido para elas, tem também um significado a ser interpretado como material biográfico musical, ou seja, será compreendido como texto musical a ser utilizado na orquestração de uma obra. Entenda-se, nesse caso, orquestração como reordenação dos recursos instrumentais disponíveis, de forma a dar sentido à concepção criativa do arranjador. (OLIVEIRA, 2004, p. 41)

A palavra “arranjo” remete a variados significados cuja abrangência do termo não é discutida nesse trabalho, restringindo a interpretação desta palavra segundo a definição geral do dicionário de música, *Groove*.

O termo arranjo significa a reelaboração de uma composição musical, normalmente utilizada para um meio diferente do original. Este, portanto, consiste na organização de ideias musicais a fim de reorganizar uma música, respeitando a devida orquestração, ou seja, tecendo os discursos musicais de forma coerente, organizada, e com um novo sentido.

Para Oliveira (2004) é um momento de criação, propriamente dito, podendo ser empírico ou induzido pela técnica de arranjar musicalmente. Importante também ressaltar que realizar um arranjo requer que o arranjador, antes de qualquer coisa, conheça bem o fim ao qual se destina a obra, e que os elementos musicais estejam

¹ “Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos” (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p.165)

internalizados, para que se tenha um arranjo voltado aos fins que se destina, com todo o potencial comunicativo que a criação deva ter.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema, História de Vida de professores de música, surge com minhas interações no espaço escolar durante a graduação. Iniciei minha trajetória acadêmica na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE no curso de Licenciatura em Música, curso esse escolhido pela minha identificação com o exercício da docência de música. Construí durante esse período experiências significativas de aprendizagem da docência no que tange a princípios pedagógico-musicais, propostas e projetos musicais que poderiam ser desenvolvidos na prática de sala de aula.

Após o terceiro semestre no curso de licenciatura em música, candidatei-me a uma vaga de estágio numa escola pública municipal de Recife. A Escola Municipal de Arte João Pernambuco oferece aulas de diversas modalidades artísticas como Música, Dança, Artes Cênicas e Artes Visuais. Nesse contexto, atuei durante um ano como professor de canto coral, percepção musical, prática de conjunto e trombone.

Embora estivesse inclinado a seguir o caminho da docência, nesse mesmo período fui convidado por um amigo a concorrer ao concurso para músico militar da Força Aérea Brasileira – FAB. Fui aprovado e designado para Brasília transferindo o curso de licenciatura ainda incompleto para a Universidade de Brasília – UnB. O desejo por continuar a trajetória acadêmica persistiu e, com ele, o desejo de compreender mais sobre a profissão professor de música.

Foi durante a minha atuação nas práticas de estágios supervisionados em música que pude obter maior compreensão sobre modos de ensinar música em sala de aula de escolas de educação básica. Esses modos de ensinar foram ampliados e ressignificados a partir de lembranças que remetiam às práticas pedagógico-musicais que ocorreram ao longo da minha aprendizagem da docência.

Essa aproximação com o exercício da docência me levou a repensar a sala de aula como um espaço de partilhas de experiências musicais entre professores e alunos, considerando ainda as experiências compartilhadas por demais profissionais da educação que atuam no contexto escolar. (ABREU, 2011, p.106)

No que se refere aos alunos, percebi que ao considerar as práticas musicais que trazem do seu cotidiano, partilhando-as em sala de aula, torna-se possível pensar uma docência compartilhada de experiências. Foi com essa reflexão sobre as experiências e os sentidos da música na escola que entendi o que Abreu (2011, p.

184) considera, “que é somente praticando a profissão que nos tornamos professores de música”. Essa experiência da docência de música me levou a produzir alguns trabalhos científicos explicitando a reflexividade da experiência. (FIGUEIRÔA & MONTEIRO, 2015; 2013)

Esses laços mantidos, tanto na prática da docência como na produção de artigos sobre essas práticas me levaram a querer desenvolver estudos de cunho científico. Por isso, mantive esses vínculos participando do Projeto de Iniciação Científica – PIBIC na UnB.

A experiência formativa com o PIBIC revelou possibilidades e inquietações até então provocadas por uma curiosidade epistemológica. Foi possível, nessa experiência, conhecer alguns caminhos da pesquisa em música indo a campo, entrevistando profissionais da educação, conhecendo, assim, alguns espaços escolares do Distrito Federal mais de perto. (MONTEIRO, FIGUEIRÔA e ABREU, 2014a; 2014b; FIGUEIRÔA, MONTEIRO e ABREU, 2014)

Ao conhecer a escola com mais proximidade, algumas inquietações surgiram devido a constatação de problemáticas compartilhadas pelos informantes da pesquisa no PIBIC. Constatei a ausência de professores formados em música atuando na disciplina Artes na maioria das escolas pesquisadas e que o ensino da música é dado, na grande maioria, por professores licenciados nas áreas de Artes Visuais e Artes Cênicas. Isso não é uma novidade no cenário da educação musical brasileiro, como aponta Abreu (2011, p. 19), ao trazer uma revisão de literatura sobre o assunto. Mas, foi com a experiência vivida no campo da pesquisa que pude refletir mais a respeito e inclusive ampliar esses laços com a escola.

A pesquisa do PIBIC se ocupou em mapear professores formados em música que atuam na disciplina Artes com o conteúdo de música na Regional de Ensino do Plano Piloto, cujas escolas estão distribuídas nas cidades de Brasília e Cruzeiro, no Distrito Federal. Porém, nas entrevistas realizadas durante a pesquisa, professores e diretores compartilharam informações que transcenderam os objetivos da referida pesquisa.

Mesmo sabendo que o foco da pesquisa era realizar um mapeamento, os entrevistados partilhavam seus pensamentos, seus desapontamentos, suas expectativas, suas reclamações, esperando talvez que, de alguma forma, esses dados fossem incluídos nos resultados da pesquisa. Um dos pontos mais reivindicados foi a necessidade da presença de profissionais com

formação específica em música nas salas de aula dessas escolas. Algumas diretoras chegaram a me convidar para atuar, afirmando providenciar a documentação para efetivar um contrato. Outras ainda perguntavam se conhecia amigos, profissionais formados, que pudessem atuar em sala de aula e, da mesma forma, providenciar suas contratações. (FIGUEIRÔA, MONTEIRO e ABREU, 2014, p.08)

Foi a partir dessa constatação que pude observar as relações desses professores com a escola. E, para saber mais, era preciso continuar investigando para compreender realidades vividas por profissionais da docência de música que atuam em escolas de educação básica do Distrito Federal.

Para continuar praticando a profissão, professor de música, procurei ampliar esses laços profissionais me inserindo em outros contextos educativo-musicais em que se requer um profissional dessa área. Tenho atuado em projetos vinculados a igrejas que envolvem a musicalização infantil com flauta doce para crianças de quatro a onze anos de idade, bem como o ensino de instrumentos harmônicos como violão, teclado e baixo elétrico para idades variadas.

Tendo em vista que minhas atribuições na FAB estão restritas à performance do instrumento trombone nas solenidades militares, propus-me a atuar como professor de música nos contextos educacionais de igrejas para não me afastar da profissão para a qual fui formado, mantendo-me no exercício das práticas pedagógico-musicais com crianças, adolescentes e adultos.

Assim, com as experiências da docência e realização de pesquisas científicas aprofundei questões iniciais sobre os desafios da profissão docente de música em contextos escolares, tais como: Como é ser professor de música na educação básica, e por que existe escassez de professores de música atuando nesse contexto? E o que faz alguns docentes de música continuar no exercício da profissão nesse espaço escolar? Busquei, a partir dessas questões, encontrar na literatura o que autores têm abordado sobre o assunto. E assim, começo a apresentar o arranjo desta pesquisa.

O Capítulo 1 consiste na busca de questões e objetivos da pesquisa que emergiram da revisão de literatura na área de educação musical com foco na Pesquisa (Auto)Biográfica em aproximação com a Educação Musical. O Capítulo 2 traz os conceitos operantes que embasam a pesquisa sobre História de Vida de professores; Dimensões do ser no mundo; e Dimensões do sujeito da experiência. O Capítulo 3 apresenta a abordagem teórico-metodológica adotada, a Pesquisa (Auto)Biográfica, cuja fonte de pesquisa incide na entrevista narrativa (auto)biográfica realizada com

duas professoras de música das Escolas Parque de Brasília/DF que possuem mais de vinte anos de docência de música. O Capítulo 4 apresenta a vida-formação com as figuras de ligação da análise das Histórias de Vida das professoras de música como alunas. O Capítulo 5 apresenta a vida-formação com as figuras de ligação da análise das Histórias de Vida das professoras música de Escolas Parque. O Capítulo 6 apresenta a constituição dos laços nas dimensões do Ser professor de música. O capítulo 7 constitui o Poslúdio dessa pesquisa, apresentando uma síntese de obra (auto)biográfica produzida pela experiência com o mestrado.

1. HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES DE MÚSICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS

A educação musical escolar tem sido investigada por diferentes enfoques como políticas educacionais; formação de professores; concepções e práticas de ensino; o trabalho docente de música, e História de Vida de professores de música em contextos escolares, esse último, foco do meu interesse de pesquisa.

Ao investigar o que esses trabalhos produziram de conhecimento na área de Educação Musical, na perspectiva das Histórias de Vida, narrativas e memórias de professores, encontrei ressonâncias com a minha pesquisa nos trabalhos de TORRES (2003); ABREU (2014, 2013, 2011); ANEZI e GARBOSA (2013); GAULKE (2017; 2013); ALMEIDA e LOURO (2016).

O primeiro estudo nessa perspectiva encontrado na área de Educação Musical é o de Torres (2003), que analisou como professoras pedagogas narram suas vivências buscando lembrar suas trajetórias a partir de relatos autobiográficos². Nessa direção delineada para a pesquisa, a autora buscou reconstruir lembranças das diferentes épocas de suas vidas, conectando-as com as questões das identidades musicais.

A autora analisa, nas fontes coletadas, isto é, nos textos autobiográficos escritos pelas professoras, as lembranças musicais que fazem parte de suas identidades de professoras, para, assim, reconstruir nas narrativas aquilo que contorna, que dá forma a uma identidade musical de professoras pedagogas. Os resultados mostram que as apropriações musicais são oriundas de suas biografias de aprendizagem ao longo da vida. As diferentes redes formativas, como família, igreja e amigos e as músicas que circulavam nessas redes são entendidas aqui como os principais laços constitutivos de suas identidades musicais como professoras.

As memórias, as lembranças, o texto produzido pelas professoras em forma de narrativas orais e escritas, evidenciaram como as identidades foram se delineando na vida profissional das professoras. Mas, foi principalmente, a forma como Torres (2003), organizou a sequência desses relatos autobiográficos e os sentidos dados por elas que levou a autora a discussões relacionadas às identidades musicais reconstruídas pelas autobiografias musicais. Para a autora, “as identidades musicais

² A autora utiliza o termo “autobiográficos” sem os parêntesis.

não são únicas e fixadas ao longo da vida, mas sim cambiantes e constantemente interpeladas por outros discursos musicais” (TORRES, 2003, p. 149).

À luz dos estudos culturais, a autora traz compreensões de que há uma diversidade de identidades e discursos musicais que emergem das diversas relações construídas nas trajetórias de vida de professores. E, acredito, que é com essa diversidade de identidades e diferentes discursos musicais que a área de Educação Musical vem se deparando na contemporaneidade.

A autora ressalta que as temáticas que se enredam em sua pesquisa “revelaram identidades de alunas/professoras que perpassaram os corpos com suas melodias e ritmos preferidos”. Identidades “entrelaçadas com as músicas escolhidas, com a subjetividade e com as memórias sonoras”. (TORRES, 2003, p. 153)

A pesquisa de Torres (2003) me instiga a pensar que, na construção dos laços que professores constroem com a música na escola, as suas autobiografias musicais dão sentido para o seu fazer musical no espaço escolar.

As lembranças trazidas das memórias, pelo dispositivo utilizado pela autora, os escritos de si, denotam o processo de (auto)biografização dessas professoras. Esse, me parece, ser um processo de (auto)biografização musical, pois Torres (2003) toma como elemento chave para acionar, nas lembranças, o que cada uma dessas professoras se tornou, apresentando assim um modo de compreender a(s) identidade(s) de professores. Porém essa é uma leitura minha, uma vez que isso não está dado na sua pesquisa, isto é, se as autobiografias musicais são tomadas das lembranças para compreender as identidades musicais ou se a autora faz desse processo um dispositivo formativo.

Nesse sentido, entendo que é por meio da (auto)biografização musical que as professoras, neste caso, poderiam identificar e serem identificadas na partilha de experiências como e porquê ensinam música daquela maneira. A aprendizagem biográfica como trata Alheit (2006) é um modo de pensar que a formação se dá na vida, na escrita da vida, na escrita de si, cujas memórias acionadas pelas lembranças são, na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, formativas, pois levam a compreensões do próprio processo de biografização.

Desse modo, questiono-me, neste diálogo com Torres (2003), como essas autobiografias musicais podem ser geradoras de laços com escola em que os professores atuam? Como pensar a construção dos laços com a escola nessa

perspectiva? E, na tentativa de compreender se a minha questão de pesquisa poderia ser respondida com os construtos de Torres (2003), percebo que o seu foco é ver nas memórias e nas autobiografias musicais como as professoras constroem suas identidades musicais pelas vivências em variados contextos. Porém, fica a pergunta como que essas identidades musicais se conectam com determinantes no meio escolar? Ao que parece a autora traz dessa identidade narrativa uma base para a tentativa de construção histórica por meio de diferentes contextos, sem, no entanto, fazer as figuras de ligação desses conectores com o ambiente escolar. Essa vida historicizada narrativamente pode, segundo Pineau & Le Grand (2012), ser

[...] um rebento frágil, sempre a requerer cuidados, pois suas bases evoluem continuamente permitindo que se avalie o vivido. Mas esses pontos são apenas as pontas de um iceberg, mais propriamente, bússolas que identificam pontos de exploração. Essas identidades narrativas não esgotam a busca de sentido, mas inauguram. (PINEAU & LE GRAND, 2012, p. 117)

Em estudos mais recentes, isto é, dez anos depois, esse tipo de pesquisa ainda continua sendo de interesse da área de Educação Musical. Encontramos no trabalho de Anezi e Garbosa (2013), uma pesquisa similar à de Torres (2003). As autoras tentam contribuir com estudos voltados às memórias de formação em música, compreendendo as memórias de iniciação musical de uma professora, e suas lembranças musicais. De acordo com as autoras, “tais pesquisa são significativas na perspectiva de formação ao longo da vida, a partir da qual se entende que o professor é formado apenas no tempo e no espaço dos cursos de graduação” (ANEZI e GARBOSA, 2013, p. 79). Nessa direção, as autoras entendem que as “propostas de cunho (auto)biográfico que contemplam os processos iniciais de escolarização podem contribuir para a compreensão do papel das experiências escolares anteriores e as possíveis relações que essas mantêm com as experiências profissionais”. (ANEZI e GARBOSA, 2013, p. 80)

Diante disso, podemos observar que “as propostas de cunho (auto)biográfico” são utilizadas como fontes orais, oriundas de entrevistas, em que se retoma lembranças que dão sentido a experiência profissional. E essas experiências apreendidas nos relatos orais são a base analítica das autoras para entender que, “o processo formativo de uma pessoa supõe trocas, experiências, interações entre pares, em perspectiva individual e coletiva” (ibid, p. 88). Ou seja, olhar para aquilo que

interessa discutir na área de Educação Musical, neste caso, compreender a construção da docência por aquilo que foi formativo na perspectiva individual.

Além disso, as autoras chegaram a conclusões que a construção da docência é “marcada, sobretudo, por memórias referentes às primeiras experiências como professoras, as quais ocorrem antes, depois e ao longo da escolarização e da formação superior”. Para elas, “as narrativas (auto)biográficas assumem um caráter formador por possibilitarem aos indivíduos reflexões sobre suas vivências, fazendo com que adquiram o status de experiência”. (ANEZI e GARBOSA, 2013, p. 88)

O que as autoras dão a entender é que os processos formativos ocorrem ao longo da vida dos sujeitos. Logo os processos formativos são do sujeito. Como bem entende Passeggi (2016), é o sujeito da formação e como diz Alheit (2011) somos nós que percorremos o processo da aprendizagem, ninguém faz isso por nós, ou, nas palavras de Nóvoa (2009), ninguém forma ninguém, pois nos formamos e nos autoformamos. Isso significa dizer que as ligaduras de si, as figuras de ligação, os laços são construídos pelo sujeito. Cabe a ele considerar do que se apropriar. Como observa Abreu (2017), isso está na “capacidade de tomada de consciência de si como alguém que se apropria, e sabe observar o que apropria e como apropria e decide sobre o que fazer com aquilo que apropriou”. (ABREU, 2017, p. 214)

No entanto, o que passo a refletir a partir de ambas as pesquisas de Torres (2003) e de Anezi e Garbosa (2013) é no como essas reflexões foram aprofundadas pelas professoras entrevistadas. Seria o processo de recordação das lembranças musicais e a análise das narrativas o suficiente para capturar essa tomada de consciência? Nesse aspecto, Passeggi (2016) nos provoca dizendo que nem toda narrativa é (auto)biográfica. Eis o paradoxo!

Isso também me parece ser perceptível nas pesquisas de Abreu (2011), Gaulke (2013) e Almeida e Louro (2016). As pesquisadoras da área de Educação musical que trabalham com “narrativas de profissionalização” (Abreu, 2011) e “narrativas de formação” (Gaulke, 2013) analisam as narrativas dos sujeitos de pesquisa chegando a dimensões da compreensão com proposições aliadas aos conceitos utilizados na pesquisa.

Ao fazer análise das narrativas de professores que se tornam professores de música na educação básica, Abreu (2011) se dispõe a discutir a profissionalização docente de música, entendendo que não basta a formação, nem tampouco a inserção

profissional nos contextos escolares. O que os torna professores de música são o que fazem, como fazem e como produzem narrativas sobre o que fazem e o que fizeram para se tornar um profissional na área. Na perspectiva da autora as narrativas de profissionalização consistem numa epistemologia política (ABREU, 2015). Ou seja,

[...] não basta ensinar música para o aluno, mas também criar movimentos persuasivos em direção à aceitação daquilo que é ensinado para, assim, estabilizar projetos musicais de seus interesses dentro do espaço escolar”. Trazer a epistemologia política para o centro do objeto de estudo da educação musical é permitir que novas associações, novos agregados sejam reunidos e estabilizados em um ponto de passagem obrigatório para pensarmos, por exemplo, a formação de professores licenciados em música com vistas a atuar nas escolas de educação básica. (ABREU, 2015, p. 135)

Nos termos de Passeggi (2016) essa epistemologia política permite a percepção sobre os professores [de música] da concepção destes como capazes de reconhecer o poder de “avaliar e projetar alternativas para viver melhor e contribuir para que outros também vivam melhor nas suas relações com o poder que emana da cultura”. (PASSEGGI, 2016, p.73)

Seguindo nessa perspectiva epistemo-política, Abreu (2011) considera que “descrever a profissionalização como narrativa é dar visibilidade às experiências do professor de música e à educação musical escolar”. E, que “para tornar-se professor de música na educação básica é necessário tomar a profissionalização como uma narrativa”. E ainda que “a profissionalização docente é algo vivo; ela não acontece na ação, ela é a própria ação; ela só atinge o vivido se for narrada”. (ABREU, 2011, p. 178).

É sabido que para tornar-se professor de música na educação básica, como aponta Abreu (2011) a profissionalização se constitui como um processo de ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos. Essas ações vão constituindo os professores em profissionais, e são geradas pelas necessidades do contexto.

Os professores constroem a sua profissionalização tecendo uma relação singular-plural com o contexto escolar. Isso ocorre mediante a construção de modos distintos de ensinar música e criação de estratégias de ação que possibilitam para que professores de música continuem o seu processo de vir a ser professores de música na escola. Como esclarece a autora “dar visibilidade às práticas músico-educacionais vividas pelos professores no contexto escolar indica dimensões do vir a ser professor

de música” (ABREU, 2011, p. 07). Porém, me instiga pensar a quem compete dar essa visibilidade senão ao próprio professor, um sujeito que faz ligaduras de si com aquilo que se vive e que se escolhe narrar ao pesquisador, um trabalho colaborativo no qual o verdadeiro entrevistador é o próprio sujeito.

Como bem lembra Passeggi (2014, p. 35), “narrar é uma ação humana. A narração é o processo de elaboração de uma história, episódio ou acontecimento, e a narrativa é o produto resultante da narração”. Nas narrativas (auto)biográficas, a pessoa que narra se refere a ela mesma (auto), colocando-se ao mesmo tempo como objeto de reflexão e como autor, narrador e personagem da história narrada.

Seguindo nessa perspectiva, mas com o foco específico nas “narrativas de formação”, Gaulke (2013) procurou compreender como se aprende a ensinar música na educação básica, bem como compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares; com os sujeitos escolares em seu trabalho diário, identificando as principais dificuldades e desafios que enfrenta na docência de música.

A autora destaca que, “cada professor lida de um jeito com isso, mas o que todos querem é construir um ambiente em que seja possível a comunicação entre professores e alunos” (GAULKE, 2013, p. 94), construindo vínculos. Para a autora, as narrativas tornam-se parte da aprendizagem da docência no momento em que os professores percebem que essa aprendizagem do saber-fazer está ligada com a prática e com a experiência. Uma aprendizagem que precisa de tempo e que ocorre em um determinado espaço. (GAULKE, 2013, p. 94)

A visão conceitual de aprendizagem da docência de música é construída por Gaulke (2013) a partir das “narrativas de formação”. Essas narrativas de formação trazem compreensões do processo de construção da docência de música constituído pelas singularidades, no seu tempo e espaço. Portanto, as narrativas de formação são modos como os professores procuram teorizar a sua vida “em busca de uma lógica da construção da docência”. (GAULKE, 2013, p. 135)

Seguindo o pensamento da autora, entendo que nas narrativas de formação a lógica dos acontecimentos não está determinada de forma sequencial, mas esta se organiza nas narrativas. É no ato de narrar que o professor organiza, tematiza e escolhe o quê e como contar. Ou seja, aquilo que os forma, mas que também dá forma à sua narrativa. É nesse ato de narrar que Gaulke (2013) entende que as experiências

são reconfiguradas em função do contexto de trabalho. Esse ato de narrar é um produto narrativo advindo do processo de biografização do sujeito.

Entendo que esse movimento da aprendizagem da docência, engendrado por Gaulke (2013), se retroalimenta, das forças que emergem do próprio contexto. E uma das forças que impulsionam e tornam o movimento possível da aprendizagem da docência no contexto escolar é a do próprio sujeito. Portanto, o sujeito da “superação de desafios” é também o sujeito da experiência. A autora nos instiga a pensar, em suas reflexões finais, que nas narrativas de formação o modo “como os professores narram sua vida é difícil saber o quanto de lucidez há nas definições deste trabalho, pois ele representa uma teorização sobre a vida dos professores”.

Buscando trazer mais compreensões sobre essa lucidez, Gaulke (2017) narrou o seguinte: “Eu vi que as minhas ideias estavam vivas nos dilemas das outras pessoas e, assim, com mais lucidez, poderia refletir sobre elas” (GAULKE, 2017, p. 212). Mas como capturar nas narrativas (auto)biográficas a lucidez naquilo que o sujeito conta? A autora nos provoca a avançar em compreensões de que é com a narrativa (auto)biográfica que a lucidez emerge, pois com o processo de narração o sujeito poderá voltar para as escritas de si e ver nesse processo narrativo o quanto dessa narração, ou desse ato de narrar, se configura para ele como narrativa (auto)biográfica.

Penso que essa emblemática do processo de lucidez se dá, muitas vezes, pelo fato de o entrevistado não participar como colaborador na formatação daquilo que narrou, reconfigurando as escritas de si. Nesse sentido, Delory-Momberger (2012) nos chama a atenção sobre o que fazer com a palavra do outro, pois, de acordo com a autora, é na formatação da narrativa que o indivíduo interpreta e outorga sentido ao que foi vivido.

Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. [...] Tal atividade de biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341-342).

Nesse sentido, Josso nos ajuda a pensar que é a partir dessa lucidez que o sujeito toma conhecimento de si a ponto de criar, explorar, para que surja um sujeito capaz de “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. (JOSSO, 2010)

Essa transformação de si no contexto é, segundo a autora, um produto dessa lucidez. Portanto, esse produto que Alheit (2006) chamaria de aprendizagem biográfica, é o que dá qualidade às complexidades da aprendizagem da docência de música apontadas por Gaulke (2013). E, que no meu entendimento a transformação de si e a construção dos laços com a docência são mediadas pelas narrativas (auto)biográficas.

Ao pensar nessa teorização sobre a vida de professores, como provoca Gaulke (2017; 2013) em seus estudos, busquei exercitar esse processo analítico em uma pesquisa realizada recentemente por Almeida e Louro (2016). O que entendo desse trabalho em consonância com as provocações de Gaulke (2013) é que são nas narrativas de professores, que o pesquisador percebe, no seu próprio discurso, as compreensões que estes vão tendo de si no ato de narrar. Como salientam as autoras, “ao longo da conversa”, das narrativas produzidas, nas rodas de conversa realizada com professores, estes foram compreendendo de que maneiras as memórias são incorporadas em suas práticas. Esses conhecimentos são transformados na formação, no “momento em que percebem os seus próprios fazeres, cuja memória é ressignificada em conhecimento”.

Diante do exposto, compreendo que as contribuições dos estudos aqui analisados mostram que é nesse ato de narrar, de se “biografizar” com a música que os professores têm dimensões compreensivas do quanto as suas narrativas são formativas.

Esse processo pode ser aclarado com as palavras de Ricoeur (1994), que para se ter consciência daquilo que se configura torna-se necessário reconfigurar as narrativas. E, isso se torna possível quando, segundo Delory-Momberger (2012) acontecimentos, ou motivos recorrentes, tematizados pelos professores são organizados em suas próprias narrativas na qual ajustam suas Histórias de Vida profissional implicadas com o contexto escolar.

Para tratar das Histórias de Vida de professores de música implicadas com o contexto de escolas de educação básica do Distrito Federal e na busca pela literatura

que discute a música em Escolas Parque de Brasília me deparei com duas pesquisas (BEZERRA, 2014; MARQUES, 2016). Ao ler esses trabalhos constatei uma implicação das pesquisadoras com o contexto das Escolas Parque. Essas pesquisadoras são professoras de música dessas escolas há mais de 20 anos. Observei também, nas escritas de si no corpo de seus trabalhos, que na infância ambas foram alunas da escola e tiveram aulas de música durante o período em que foram estudantes. Ao buscar mais informações a respeito dessas profissionais verifiquei que ambas são graduadas e pós-graduadas em música pela Universidade de Brasília.

Por serem professoras de música de Escola Parque, as pesquisadoras desenvolveram suas pesquisas implicadas com este contexto educacional, ou seja, como entende Macedo (2012), são pesquisas em que os sujeitos envolvidos são tomados por um sentimento de que “algo precisa mudar”, pois “nos tomamos de implicância por uma situação ou acontecimento existente” (MACEDO, 2012, p.15). Além disso, as pesquisadoras trouxeram na escrita de suas dissertações tópicos que tratam dos aspectos históricos das Escolas Parque de Brasília e suas interpretações desse processo histórico entrelaçado com suas histórias vividas na escola.

A partir disso comecei a pensar que esses elementos reunidos na biografia dessas duas pesquisadoras poderiam ser tomados como objeto de estudo desta pesquisa que tematiza Histórias de Vida de professores de música de educação básica.

Acredito que as Histórias de Vida de professores de música dessas duas profissionais trazem compreensões de como professores constroem laços com a escola estando estes ligados histórico-socialmente numa rede que tecem e são tecidos neste contexto educacional.

As Histórias de Vida de professores de música, contadas por eles mesmos, podem se tornar objeto de reflexão para a área de Educação Musical, contribuindo para um ponto de vista histórico – trazendo os laços construídos com a escola; e de um ponto de vista epistemológico – o reconhecimento da tomada de consciência histórica que se realiza com as narrativas (auto)biográficas. Esses professores ao narrar suas experiências indicam modos de olhar para a vida de professores de música de escola. Dito de outra forma, Histórias de Vida de Professores de Música de Educação Básica estão convidando a área de Educação Musical Escolar a pensar

com os acontecimentos, a partir deles, elucidando o que esses acontecimentos estão dizendo e pedindo para refletirmos com eles.

Diante disso, para pensar a construção de laços com a escola, tomo as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Que acontecimentos tramaram a vida dessas professoras com a escola? Que experiências contribuíram para a constituição desses laços? Como essas experiências são reconfiguradas em suas narrativas?

A partir dessas questões tomei como objetivo geral da pesquisa compreender, na História de Vida de professores de música, como constroem laços com escola de educação básica. Os objetivos específicos são: evidenciar como as experiências dessas professoras contribuem na formação desses laços; entender nas narrativas (auto)biográficas como essas professoras se tornam sujeitos da experiência.

2. CONCEITOS OPERANTES DA PESQUISA

Neste capítulo discorro sobre os conceitos que norteiam a pesquisa aclarando como os autores com os quais dialogarei podem contribuir para que as teorias explicativas, que possam emergir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, farão avançar no processo de análise e nos achados da pesquisa que respondem aos objetivos delineados no capítulo anterior.

2.1 História de Vida: fontes e questões

Os pressupostos teóricos desta pesquisa estão fundados na Pesquisa (Auto)Biográfica, mais especificamente, na História de Vida. Dentro dessa perspectiva, e de acordo com Josso (2006), a História de Vida oportuniza revisitar sua história para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor. (JOSSO, 2006, p. 376)

A História de Vida, narrativa biográfica, autobiografia, biografia, são conceitos que têm surgido em textos de diversas pesquisas através dos quais é possível retomar vivências de uma pessoa, cujas estruturas têm sido diversas nas histórias e diferentes contextos. (RODRÍGUEZ, 2014)

Na perspectiva de Souza (2006) as Histórias de Vida têm sido utilizadas por diversas áreas das ciências humanas e da formação, através de adequações teórico-metodológicas de sua epistemologia, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e do surgimento de aprendizagens construídas ao longo da vida. Para o autor a História de Vida é pertinente para a compreensão da formação do sujeito, consistindo na

[...] autocompreensão do que somos, 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. (SOUZA, 2006, p. 27)

Nessa perspectiva compreender a História de Vida é identificar e compreender, a partir das relações do sujeito com o mundo, aquilo que foi formador na vida do sujeito. (SOUZA, 2016)

Para Alarcão (2004), as Histórias de Vida não visam convencer ou argumentar através das narrativas, mas descrevem, representam, colocam diante de nós

instâncias de percursos. Desencadeiam reflexões a partir das experiências que emanam das narrativas, permitindo estabelecer relações temporais em perspectiva com presente, passado e futuro.

Ao compreender a sua História de Vida recriam-se fatos e acontecimentos importantes dessa história, possibilitando entender como um sujeito chega a ser o que é. O conhecimento que se faz pelas narrativas de si torna sua própria história um objeto de investigação, extraíndo saberes para si e para o outro, fazendo o registro dessa construção histórica para evidenciar fatos que o formaram no contexto sócio histórico e educacional.

No sentido de compreender as narrativas do sujeito como objeto de investigação, Souza (2006) entende que o ato de contar é uma decisão do ator, que conta aquilo que quer contar não importando, nesse caso, a cronologia dos acontecimentos, mas sim o percurso vivido por ele.

As narrativas de si são baseadas nas vivências que os sujeitos trazem consigo em sua memória, e “constituem o tecido do quotidiano” (JOSSO, 2009). A autora chama a atenção para essas vivências, pois nem sempre elas ficam na memória, ou qualquer uma delas é suficiente para produzir conhecimento. Ademais, é importante perceber que a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular. As Histórias de Vida são constituídas de relatos de experiências, em que essas “experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências” (JOSSO, 2009). Trata-se nesse caso de compreender na narrativa os diversos acontecimentos considerados formadores pelo sujeito. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno do que a autora chama de “momentos charneira”

[...] designados como tal porque o sujeito escolheu - sentiu-se obrigado a - uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evita-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, 2010, p. 70)

Nessa perspectiva de formar-se a partir do confronto consigo mesmo nos momentos charneira, Nóvoa (2010) aborda as questões de formação do sujeito nas

Histórias de Vida em que o trabalho reflexivo sobre os percursos da vida é essencial, entendendo nesse processo o que ele, o autor, afirma que “ninguém forma ninguém”, e que esse processo formativo individual envolve, o que Josso (2004) considera da pessoa caminhar para si com experiência vivida.

O processo de construção da História de Vida consiste em perceber as representações do sujeito que orientaram e orientam suas atividades do sujeito, as suas opções passivas ou deliberadas, as suas projeções, tanto nos seus aspectos tangíveis como invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito. Por meio deste processo evidenciam-se as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permitindo ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias, consciente ou não conscientemente. (JOSSO, 2012, p. 22)

No que se refere à História de Vida de professores, Abrahão (2007) nos ajuda a pensar que, à luz da História de Vida, conhece-se a história da Educação do próprio estado, neste caso, da Escola Parque como um lugar que se constroem os laços. A História de Vida constitui-se de relatos produzidos com o objetivo de remontar a memória individual ou coletiva num período da história, cujo pesquisador está também unido ao processo, participando na elaboração desse memorial, pois a História de Vida não é uma transmissão, mas uma construção. (ABRAHÃO, 2007)

A História de Vida se constrói junto com a narrativa, diferenciando-se do relato de vida. O relato de vida é a narração de uma história exatamente como quem a viveu conta, valorizando a fidelidade dos acontecimentos narrados. Ao passo que na História de Vida a pessoa ao relatar poderá nesse processo ressignificar o relatado, dando a sua compreensão do presente para percursos vividos. (PUJADAS, 1992 apud ABRAHÃO, 2007, p. 167)

A História de Vida consiste no próprio relato da história contada, juntamente com fontes documentais que permitam reconstruir essa história o mais fielmente possível. Estas fontes podem ser: a) documentos pessoais-diários, correspondências, fotografias, vídeos, matéria publicada etc., além de documentos oficiais e; b) registros biográficos, História de Vida e relatos cruzados. “Em se tratando de pesquisa na área educacional pode-se explorar, por meio do método de Histórias de Vida, a dinâmica de situações concretas pelas narrativas em que aflorem as percepções de sujeitos históricos” (ABRAHÃO, 2007, p. 167).

A pesquisa com História de Vida, que tem como concepção recriar fatos da memória individual ou coletiva, se inscreve num tempo/espaço, cujos elementos dessa história vão se desenhando numa relação que o sujeito faz de sua narrativa com o contexto. Essa estrutura pode ser entendida através da compreensão das cenas em que se tomam os planos do contexto vivido no passado, o contexto presente do sujeito, e o contexto da entrevista (ver ABRAHÃO, 2016). Trata-se nesse caso de interpretar esses contextos tecidos em sua história, bem como a dimensão da construção do sujeito, para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais.

A História de Vida nessa perspectiva se constrói a partir de cenas de uma história plural do sujeito, cuja compreensão não se preocupa em entender uma história linear, mas como um repertório de cenas, para que se tenha uma construção global dessa história (ABRAHÃO com base em MARINAS, 2016, p. 04). Essa perspectiva focada nesse repertório de cenas me faz lembrar as palavras de Josso (2006) que para se tomar consciência das dimensões individuais da existencialidade, é preciso abordar a vida das pessoas na globalidade de sua história, compreendendo as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso.

Essa história representada por cenas é uma forma de elaboração mental, pois ao narrar sua própria trajetória, uma vez que, no momento da enunciação, o sujeito (re)significa o vivido, “pelo esforço de trazer os acontecimentos à memória, sopesando uns, destacando outros, esquecendo ou reprimindo alguns” (ABRAHÃO, 2016, p. 265).

Para tanto, dois construtos são de fundamental importância nesse processo os quais são: a escuta e a palavra dada. Essa escuta se refere a uma escuta atenta, de qualidade, em que a narrativa do sujeito está em evidência para que se identifiquem e se organizem essas estruturas cênicas. A palavra dada é algo que deve estar combinada com a escuta, pois exerce um vínculo entre o que narra e o que “escuta”, se constituindo de um valor moral e de um rigor metodológico dessa escuta. (ABRAHÃO, 2016)

Para a autora esses dois conceitos estão ligados pelo compartilhamento da memória no contexto da narração, implicando num momento de máxima implicação entre o investigador e investigado, possibilitando significados para as narrativas numa

construção rica da história, pois “certamente, as narrativas são ressignificadas no momento da narração (a invenção de si/a invenção da personagem) dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória que permeia a relação narrador/ouvinte. Mas vai além.” (ABRAHÃO, 2016, p. 284).

Vai muito além quando a autora enfatiza que o trabalho com memória não implica buscar fatos que indiquem uma verdade estanque e absoluta, uma vez que “a memória não é um repositório passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados. A verdade dos fatos narrados é o que é verdadeiro para o narrador”. A autora acrescenta ainda mais, afirmando que “a verdade dos fatos é também o que fica como verdadeiro para o pesquisador, que interpreta o material de que dispõe, à luz da teoria, para construir uma História de Vida.” (ABRAHÃO, 2016, p. 284).

Nessa perspectiva colocada pela autora, em que o narrador conta aquilo que é verdadeiro em si mesmo, fica claro que os pressupostos teórico-metodológico da Pesquisa (Auto)Biográfica que iluminam a História de Vida, estão interessados em evidenciar as experiências formadoras do sujeito, cujos acontecimentos não são tratados como verdades inquestionáveis, mas compreendidos numa rede de significados e interpretações cujo sujeito não se torna coadjuvante da própria história, mas como ator principal. Essas experiências são para Souza (2012) “fontes originais dos narradores, os quais partilham modos singulares como vivem suas vidas e como relatam, através de significados e sentidos cotidianos de suas existências e individuação” (SOUZA, 2012, p. 68).

A História de Vida de professores de música que constroem laços com a Escola Parque pode ser melhor compreendida a partir dos construtos apresentados por Abrahão (2016) no que concerne à compreensão cênica com a inclusão dos correlatos palavra dada e escuta atenta; e a compreensão dos laços apresentada por Josso (2006), ao afirmar que “não haveria vida sem uma multiplicidade de ligações bio-psico-sociais e, ainda menos, história sem constituição de ligações entre acontecimentos materiais e psíquicos de nossas vidas em suas dimensões individuais e coletivas” (JOSSO, 2006, p. 375).

2.2 Dimensões do ser no mundo

O conceito dimensões do ser no mundo que intitula este tópico foi desenvolvido por Josso para tratar do sensível nas histórias de vida e formação. De acordo com Josso (2007), nosso existir histórico e social é engendrado por diversas formas de ligações de várias dimensões. Estamos biologicamente ligados a uma herança genética de nossos pais, mesmo sem haver outras ligações envolvidas, como laços afetivos. Estamos psicologicamente ligados àquelas pessoas que estão intimamente próximas a nós, mesmo que distantes fisicamente. E estamos socialmente ligados, por exemplo, com nossos vizinhos, amigos, companheiros de trabalho, com pessoas que nunca vimos antes, mas que estiveram conosco nalguma interação.

Nossa existencialidade está em constante ligação, cujos laços são tramados pelas diversas interações humanas. Alguns desses laços são evocados pelo sujeito na forma de elementos temporais recorrentes de sua experiência com diversas pessoas em diferentes pontos de sua temporalidade. Os *laços de parentesco* mostram-se presentes na maioria dos relatos, pois trazem diversas influências de suas interações familiares estando presentes nas narrativas do sujeito. (JOSSO, 2006, p. 376)

Os *laços transgeracionais* integram interações que envolvem até duas gerações, ocorrendo, em alguns casos, por histórias familiares, ou sob a forma de uma história de um país ou de um povo específico. Segundo Josso (2006) esses laços são incomuns de serem narrados, pois

A raridade da evocação desses tipos de filiação faz refletir sobre a formação de uma consciência histórica transmitida tanto na escola quanto no meio familiar. Quando esses laços são evocados é porque eles tocaram diretamente o autor ou membros de sua família próxima. (JOSSO, 2006, p. 377)

Os *laços geracionais* são criados com e por meio das interações escolares, ainda anterior à fase adulta e envolvem interações de parentesco (primos e irmãos) e de pertencimento a grupos de atividades (música, esporte, colônias de férias etc).

Um desses elos que se tramam ao longo de nossas vidas é o de laços profissionais. Estes laços possuem duas ligações: uma com o tempo que se passa no local de trabalho e elos obrigatórios que se tecem nesse tempo e remetem a uma rede

de negociações e ajustes nessas ligações; e os elos simbólicos atrelados à natureza da atividade profissional. (JOSSO, 2006)

O processo de reconstrução da História de Vida perpassa por inúmeras ligações, ou seja, “provoca o aparecimento de um certo número de nós invisíveis, mas nem todos!”. Nesse sentido, o processo envolve pôr-se a caminho, numa busca da compreensão de si, dos componentes de nossa história, de tomada de consciência que nos move, envolvendo nossos interesses. (JOSSO, 2006, p. 379)

A compreensão de si impulsiona a pesquisa no que tange à própria consciência da existencialidade tecida numa trama singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto (JOSSO, 2007). Ou seja:

Enquanto os nós (elos-grifo meu) de nossa história tornam-se conscientes, criamos um saber existencial e um espaço físico que podem nos ajudar a realizar o que é necessário para desatar os laços que entavam o nosso caminhar, criando outros laços para isso. Desse modo, o obstáculo torna-se trampolim da conquista do ser. (JOSSO, 2006, p. 379)

Portanto, a História de Vida é uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, oferecendo ao que a conta uma oportunidade da tomada de consciência das múltiplas formas de expressão e representação de si. (JOSSO, 2007, p. 419)

A partir dessa noção da própria existencialidade do indivíduo social no mundo em que vive, integram-se as dimensões de ser no mundo (JOSSO, 2006), pois:

Se abordarmos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sociohistóricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade... (JOSSO, 2007, p. 416)

A autora amplia conceitos de história de vida trazendo o mundo do sensível nas histórias de vida de professores. A explanação da autora sobre o assunto parte de uma compreensão de que para ela, “não era possível avançar nas concepções sem me perguntar sobre o que os relatos trabalhados até então nos ensinavam sobre o conjunto das dimensões articuladas do sensível”. Foi refletindo sobre isso que a autora entendeu que “reutilizar essa primeira formalização me parece pertinente ao

conceito no contexto das pistas a explorar mais em detalhe sobre a temática do elo”. (JOSSO, 2006, p. 380)

Esse elo do qual trata Josso (2006) foi esquematizado pela própria autora na intenção de aclarar compressões sobre as dimensões de ser no mundo, conforme figura abaixo:

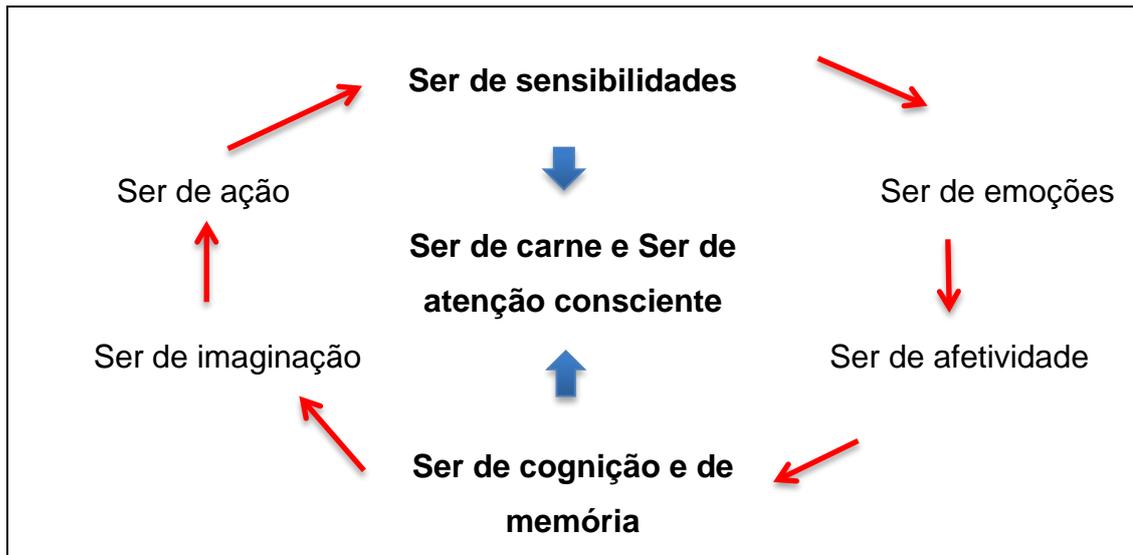


Figura 1. Representação das dimensões do ser no mundo.

O *Ser de carne* condiciona todas as outras dimensões, pois este é o habitáculo que possibilita a interação com as demais características. Essa dimensão é muito importante, pois está sempre presente nos relatos sob diferentes formas: saúde e doença; maternidade e paternidade; filiação; aspecto físico apreciado ou lamentado; a sexualidade; alimentação; o movimento mediante as diferentes disciplinas esportivas ou atividades corporais etc. (JOSSO; 2006).

Arelado a esse ser está o *Ser de atenção consciente* que é da mesma forma indispensável ao nosso *ser no mundo*. Ele é o responsável pelo nosso desenvolvimento, nossa percepção de si, nossa construção de si. Estar atento a qualquer estímulo externo implica na assimilação de milhares de informações que recebemos a todo instante, que irão ser decodificadas e armazenadas pelo nosso cérebro. Sem essa capacidade estamos impossibilitados de aprender qualquer informação de nossa vida, ou seja, a expressão “presta atenção” implica na sobrevivência no mundo pelas nossas interações. Um exemplo cotidiano da importância dessa dimensão é quando nos esquecemos de algum objeto, como as

chaves de casa ou do carro. A partir da reflexão sobre o momento em que depositamo-la em algum local sem a consciência da ação, ou mesmo a nossa presença nessa ação, será possível compreender que não houve o esquecimento, ou a tomada de consciência, e sim a ausência de si na ação. (JOSSO, 2006, p. 380)

Nessa dimensão a autora expressa ser uma “*presença em si mesmo e no agora*” (JOSSO, 2006), não somente pela capacidade de aprender, mas também de tornar a informação resgatável, ou seja, no momento cuja informação seja solicitada esta poderá emergir como uma pista para a recriação do conhecimento. Isso propiciará a capacidade de fazer ligações.

O *Ser de sensibilidades* é a dimensão que mais se aproxima do *Ser de carne*, pois é expresso por nossas emoções, daquilo que nos é agradável ou não, e está diretamente relacionada aos nossos sentidos, que nos conectam com o mundo à nossa volta, nos dando a oportunidade de apreender de nós mesmo e dos outros, bem como do ambiente a nossa volta. A distinção desta dimensão para a do *Ser de atenção consciente* é justamente essa consciência, ou seja, a intencionalidade ou desejo de controlar a nossa sensibilidade. No caso do *Ser de sensibilidades* esta intencionalidade pode ocorrer ou não. A autora refere-se aqui dos reflexos que nos chamam a “atenção” para um determinado estímulo, acionando o nosso *Ser de atenção consciente*.

Sem essa atenção consciente mobilizada pela intencionalidade (o desejo de ...como uma das manifestações do ser de afetividade), nos ficamos em perigo ou incapazes de desenvolver uma escuta e um conhecimento de nós mesmos, dos outros, de nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2006, p. 381)

A autora enfatiza que na Pesquisa (Auto)Biográfica é preciso conhecer as sensibilidades que norteiam nossos julgamentos e reações antes mesmo de conhecer as concepções de compreensão de nós mesmo, do outro e dos acontecimentos. Pensando nisso, importa perceber e refletir, a priori, sobre nossa própria natureza biográfica, nossas sensibilidades, para poder aprender a apreender do outro e dos fatos vividos.

O *Ser de emoções* está relacionado como o *Ser de sensibilidades* e pode ser mobilizado pelo *Ser de afetividade*. Nesta dimensão estão as reações a acontecimentos que nos provocam a estados emocionais como irritação com um barulho alto; prazer por comer algo de seu gosto; alegria ou tristeza pelo cumprimento

ou não de seus ideais etc. As emoções simétricas que sentimos são reações naturais a algo externo que orientam nosso *Ser de emoções*.

O *Ser de afetividade* engendra uma correlação entre interações conscientes ou não, com diversos laços que construímos ao longo da vida. “Ele pode tomar diferentes formas: o ser de apegos, o ser desejanter, o ser dos ideais, o ser dos comprometimentos, o *ser dos sentimentos*.” (JOSSO, 2006, p. 381). Os *seres de emoção e de afetividades* têm ação sobre nosso ser de carne, provocando efeitos físicos e sensoriais.

O Ser de cognição e de memória liga e religa as informações de forma a analisar, compreender, e interpretar as formas de conhecimento vividas e contadas. Ele liga, religa, articula meios de buscar informações e interpretá-las, (re)criando fios condutores no processo de reconstrução do relato de vida.

Arelado a isso está o *Ser de imaginação* que faz referência a ligações com realidades imaginárias, obras artísticas, que fazem sentido e alimentam o interior humano, que são referência para simbolizar situações, acontecimentos inéditos e novas descobertas. Nessa dimensão articulam-se ligações que permitem novas interpretações e projetos de si, descobertas e olhares de si, descobrindo então outras potencialidades, ligando com outros seres dotados de sensibilidades, alinhando (ou não) visões e anseios sobre tudo.

Essa última dimensão relaciona-se com o *Ser de ação*, pois é por meio da antecipação que agimos, tomamos decisões, “prevendo” o que está para ocorrer. É nessa dimensão que há o limiar entre o que acontece em nosso interior com o exterior, pois para ocorrer a ação é necessária interação.

O ser de ação combina, mobiliza, estabelece todas outras dimensões do ser para conduzir seu movimento, seu deslocamento, sua transformação desejada, de tal modo que esse movimento, esse deslocamento, essa transformação sejam seu melhor resultado possível. (JOSSO, 2006, p. 382)

A autora considera a compreensão das dimensões do ser no mundo condição *sine qua non* para a Pesquisa (Auto)Biográfica sobre Histórias de Vida. “Estar na vida é estar em ligação”, ou seja, não há vida se não houver interações sociais em que as dimensões ocorrem.

Entendendo que “estar na vida é estar em ligação” nos provoca a questionar cada palavra dessa frase. Isso lembra os ensinamentos de Larrosa (2004, p.154) “Eu

creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras”.

Retomando a frase da Josso (2006) “estar na vida é estar em ligação”, a palavra “vida” é uma condição suprema, pois sem a qual não existira qualquer ligação. Mas de qual vida estamos falando? Ou quais são essas ligações que parecem determinar essa vida? O verbo “é” une a vida com as ligações de forma determinante, autêntica, não havendo margem para a vida sem ligantes que engendram uma rede que trama, une, cria laços necessários ao indivíduo no mundo.

Por fim, entendo que as figuras de si – Dimensões do ser no mundo entrelaçadas com as Dimensões das Histórias de Vida ligadas a contextos sócio históricos propiciam a compreensão desses laços que se tramam ao longo da vida do indivíduo que se tornaram professores de música de escolas de educação básica. Para uma melhor compreensão desse indivíduo, desse ser, que se torna professor, apresento a seguir as dimensões do sujeito da experiência a fim de tornar clara a compreensão do conceito experiência utilizado ao longo desse trabalho.

2.3 Dimensões do sujeito da experiência

Para pensarmos no professor como sujeito da experiência tomamos os construtos teóricos de Passeggi (2016) que tematiza o sujeito da experiência entrelaçando as noções de sujeito epistêmico e sujeito empírico “como concepções propícias ao exercício da biografização”. Essas noções de sujeito ajudam na compreensão do “sujeito biográfico que enlaça nas narrativas da experiência razão e emoção, público e privado, padecer e empoderamento”. (PASSEGGI, 2016, p. 67)

Para a autora o sujeito biográfico é aquele “capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza, o que o faz humano, em que e porque se diferencia de outros seres ou a eles se assemelha, para daí deprender teorias”. E esse é o desafio do sujeito biográfico, “falar de si, de refletir sobre si mesmo, de “fabricar uma história de si” (PASSEGGI, 2016, p. 71). O que se pretende dessa fabricação de histórias de vida é que o indivíduo “saiba falar dela e por ela”. E no desafio biográfico, as histórias rompem com a linearidade dos fatos na narração, pois ao elaborar uma história,

episódio ou acontecimento, a narrativa se torna o produto resultante da narração, isto é, a experiência do sujeito biográfico.

Para uma maior compreensão do termo experiência que faz menção ao sujeito biográfico, tomo de Passeggi (2016) a seguinte apreensão:

A etimologia do termo *experiência*, do latim *experientia*, *ae*, ajuda-nos a compreender a razão do seu papel central na formação do adulto. Larrosa (2002) lembra a associação subjacente entre *experiência* e *perigo*, à medida que *expereri* (provar) contém a raiz - *per* – de “perigo”, e *ex* significa “saída de”. Nesse sentido, *ex-perire* (experiência) significaria ter provado do perigo, ter sobrevivido aos seus riscos e ter aprendido algo no encontro com eles. (PASSEGGI, 2016, p. 76)

E essa aprendizagem “induz à possibilidade de se ganhar experiência ao longo da vida, o que nos permitirá conceitualizar a noção de capital biográfico como resultante dessa experiência que nos constitui humana e historicamente, ao qual recorreremos como referência para refletir, agir ou reagir” (p. 76). É um aprender sobre si mesmo e o mundo, tirando lições para a vida e aprendendo com ela sobre si mesmo, conceituados por Alheit e Dausien (2006) como aprendizagem biográfica.

Isso lembra as palavras de Contreras, de que “o saber que necessitamos para viver (e para sermos docentes) é aquele que está unido a nós, que nos constitui, que faz corpo com nós, que temos in-corporado”³. (CONTRERAS, 2016, p. 15, tradução nossa)

O termo experiência utilizado em pesquisas em Educação é tratado por Contreras (2016, p. 15) como “relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico”⁴. Segundo o autor, a origem da experiência é, em primeiro lugar, “algo que se vive”, entendendo que o viver a educação [musical] é um convite para prestar a atenção naquilo que nos faz compreender as “dimensões do ser”, (JOSSO, 2006).

Uma vez que essa experiência é algo ligado às dimensões do ser, logo, somos convidados a pensar em experiências vividas com a educação musical como algo que posto em movimento pode formar e nos (trans)formar; “é dizer, ao considerar de um modo existencial, como algo que nos afeta de muitas maneiras do nosso ser”⁵. Narrar

³ Do original: “*sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos in-corporado*”.

⁴ Do original: “*relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico*”

⁵ Do original: “*es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos afecta en muchas facetas de nuestro ser*”.

as experiências é algo desafiador e instigante porque este processo de narração é também um desafio biográfico cuja narrativa poderá se tornar um produto resultante desta narração, que é sujeito da experiência. E este sujeito da experiência ao “narrar seus “relatos de experiência” quer indicar também uma maneira de ver, de elaborar e expressar a experiência como narração”⁶. (CONTRERAS, 2016, p. 16, tradução nossa)

Podemos, a partir disso, pensar para que serve essa experiência senão para pensar com ela, o sujeito da experiência? Contreras nos convida a refletir sobre o “pensar com os acontecimentos, para a partir deles, intentar elucidar o que nos estão dizendo, o que nos estão pedindo para refletir”⁷. Nesse sentido, compreender o sujeito da experiência, neste caso, o professor de música que estando ligado ao contexto educação constrói a experiência na relação com os acontecimentos das situações de ensino, como um movimento que o torna sujeito da experiência com a escola.

E, se esse movimento do que acontece com o sujeito é tombado como experiência, abre-se então possibilidades para ampliar a forma como se vê a si mesmo em relação com aquilo que se experimenta. Nesse sentido, Contreras (2016) sinaliza “o caminho da pesquisa com experiência: continuar e ampliar o que nos pede a experiência: estar pensando, seguir pensando”⁸. (p. 21, tradução nossa)

Para seguir pensando na experiência como conceitos operantes desta pesquisa trago, a seguir, o referencial teórico-metodológico da pesquisa fundamentada no método da Pesquisa (Auto)Biográfica.

⁶ Do original: “hablar de “relatos de experiencia” quiere indicar también la especial manera de mirar, de elaborar y de expresar la experiencia: como narración”.

⁷ Do Original: “pensar con los acontecimientos, a partir de ellos, intentando dilucidar lo que nos están diciendo, lo que nos están pidiendo como reflexion”.

⁸ Do original: “el camino de la investigación de la experiencia: continuar y ampliar eso que ya nos pide la experiencia: quedarnos pensando, seguir pensando”.

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA (Auto)Biográfica

Neste capítulo trago compreensões a respeito da Pesquisa (Auto)Biográfica no que se refere à sua conceituação teórica. A forma como o termo “(auto)biografia” vem ecoando nas pesquisas têm sugerido uma pluralidade de termos para se referir a Pesquisa (Auto)Biográfica, e isso pode causar certa confusão se não for bem esclarecido, principalmente para uma área como a Educação Musical que a pesquisa (auto)biográfica é bastante nova. Por isso, tomei como pertinente esclarecer os termos adotados para esta pesquisa. E, para tanto, parto da indagação: O que seria (auto)biografia? Em qual campo da ciência ela atua? Método ou Teoria?

3.1 Conceitos Fundantes da Pesquisa (Auto)Biográfica: Aspectos Históricos

Não pretendo aqui esgotar, pretensiosamente, as possibilidades da (auto)biografia, mas trazer os princípios que iluminam este trabalho para que tais questões sejam compreendidas a partir da construção desses pressupostos como método. E isso encontramos nas ideias de Ferrarotti (2010), que constrói o delineamento da (auto) biografia como método outrora empregado na sociologia, e seu percurso científico.

A abordagem “biográfica”, segundo Ferrarotti (2010) tem sua utilização ligada à sociologia clássica, em que apenas o que é comum a outros acontecimentos de um mesmo agente social ou de outro é considerado conhecimento científico. Por isso, a especificidade de uma história individual, aquilo que é único nela em oposição a outras histórias não é interessante nesse contexto. O método biográfico concebido nessa gênese somente poderia ser científico quando os aspectos da subjetividade individual fossem comuns a outras histórias de outros indivíduos. (FERRAROTTI, 2010, p. 38). Porém, o método biográfico sofre mudanças em sua abordagem. De acordo com o autor, o método biográfico:

[...] lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Situa-se frequentemente no quadro de uma interação pessoal (entrevista); no caso de uma qualquer narrativa biográfica, essa interação é bastante densa, mais ainda que as relações entre observador e observado. (FERRAROTTI, 2010, p. 36)

Nessa direção, o uso dos materiais biográficos chamados primários e secundários são utilizados na abordagem biográfica. As narrativas biográficas (*face to face*) são os materiais biográficos primários; outros documentos a respeito do indivíduo são chamados materiais biográficos secundários. O método biográfico passa por uma reinvenção quando passa a preferir os materiais biográficos primários em detrimento dos secundários, que outrora eram privilegiados. E, segundo Ferrarotti (2010, p. 43), “devemos abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários! Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a subjetividade explosiva”. Portanto, valorizar essa subjetividade é encontrar na história de vida desse sujeito os construtos de uma história social, pois:

...as histórias constroem-se numa perspectiva retroativa (presente para o passado) e procura projetar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória percorrida no passado. (NÓVOA E FINGER, 2010, p. 28)

É nessa história de vida individual que estão presentes fragmentos da história de um sistema social através de nossos atos, sonhos, delírios, obras, comportamento etc. Toda a vida humana se revela, mesmo nos aspectos mais incomuns, como a síntese vertical de uma história social. Nessa estrutura, o sujeito, autor de sua própria história, coloca-se como um polo ativo, impõe-se como uma práxis sintética. Não se reduz a um reflexo do social, mas apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o, e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, a dimensão psicológica da subjetividade. (FERRAROTTI, 2010, p. 44)

É para esse norte que a biografia começa a apontar, para uma introjeção, resignificação e transformação desse sujeito, para que a partir dele se possa “conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 45). É o ato desse indivíduo como síntese ativa de um sistema social, uma história social totalizada pela história individual por meio de uma práxis. É o percurso heurístico visando o universal por meio do singular, da unicidade, entendendo o objetivo pelo subjetivo, descobrindo o geral pelo particular. Para o autor, “pode haver ciência do particular e do subjetivo”. (FERRAROTTI, 2010, p. 48)

Nesse sentido a (auto)biografia passa a viver um paradoxo epistemológico entre a unicidade (subjetividade) e o que é científico. A (auto)biografia passa a apoiar-se na antropologia que legitima a nossa tentativa de perceber e ler uma sociedade por

meio de uma biografia (FERRAROTTI, 2010, p. 45). E é nesse apoio antropológico que Delory-Momberger (2012, p. 523) constrói a epistemologia da Pesquisa biográfica, cuja questão central da antropologia social é a da constituição individual. Ela parte da questão, como os indivíduos se tornam indivíduos? Esses construtos serão adensados neste capítulo, mais adiante.

Ainda nos construtos históricos da construção do método biográfico, é importante ressaltar aqui que Ferrarotti (2010) entende que isso é possível, através da narrativa (auto)biográfica, ler a sociedade por meio do individual. A razão dialética é capaz de uma abordagem da especificidade, pois nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) por meio do individual e do singular (o homem).

A Pesquisa (Auto)Biográfica tem suscitado novas dimensões de pesquisas e procedimentos teórico-metodológicos para vários campos do conhecimento, dentre eles a Educação Musical.

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos concernentes à (Auto) biografia, a concepção das narrativas consiste em trazer o movimento da vida, contando como um ser se tornou o que ele é. A partir desse momento, em que a pessoa narra a sua história para o pesquisador, pode-se denominá-la como uma biografia. Em consonância com isso Souza (2012) afirma que:

As narrativas têm se configurado no campo educacional, em diálogo com outras áreas do conhecimento, como possibilidade teórico-metodológica de pesquisas que buscam apreender modos como os sujeitos narram suas histórias individuais ou coletivas. (SOUZA, 2012, p. 61)

O método (Auto) biográfico é uma abordagem de investigação narrativa, que se ocupa da forma de construir e analisar fenômenos narrativos (BERTAUX, 2010; NÓVOA e FINGER, 2010). O fenômeno consiste no ato de narrar, no acontecimento, registrando nas formas oral, escrita ou imagética aquilo que é contado pelo participante. Nesse sentido, a narrativa pode ser compreendida como um fenômeno que se investiga, como também a própria técnica ou método de investigação. (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.12)

A abordagem (Auto)Biográfica tanto é método, devido à vasta fundamentação teórica no seu processo histórico, quanto é técnica, pela utilização metodológica em vários contextos. O uso do método (auto) biográfico está, por sua vez, inserido no campo de pesquisas socioeducacionais, possibilitando, a partir da voz dos atores

sociais, remontar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes. (SOUZA, 2006, p. 29)

3.2 Conceitos Fundantes da Pesquisa (Auto)Biográfica: Aspectos Educacionais

Para tratar da Pesquisa (Auto)Biográfica na perspectiva educacional, apresento a seguir os pressupostos teóricos de Delory-Momberger (2012), conforme anunciado anteriormente. A questão central da Pesquisa (Auto)Biográfica surge de uma questão que lhe antecede vinda da antropologia social – como os indivíduos se tornam indivíduos? – Delory-Momberger (2012) parte dessa questão para construir a epistemologia da Pesquisa (Auto)Biográfica. Ao apoiar-se na antropologia, a autora se aproxima de questões concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e as inscrições adjacentes (históricas, sociais, culturais, linguísticas, econômicas, políticas); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523)

Considerando a singularidade em que se apresenta o sujeito social, a autora apresenta como objeto da Pesquisa (Auto)Biográfica explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. O devir biográfico é entendido como o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas, cujos relatos de experiência dão conta dos percursos individuais modelados por essas estruturas. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526)

A relação que o indivíduo mantém com o mundo histórico e social é desenhada por diferentes trajetórias, se configurando, como diz Ricoeur (1983), no relato de diversos acontecimentos. O espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber essa relação singular e em compreender as formas construídas que esse indivíduo dá à sua experiência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529)

Na Pesquisa (Auto)Biográfica é importante mostrar como a experiência individual, situada em um tempo biográfico, está sendo percebida na (re)construção da história vivida, ou seja, é importante ter a percepção de como a experiência singular

está se reconfigurando no processo de reconstrução dos espaços de uma vida social. Para Delory-Momberger (2012) é essa temporalidade da experiência que diferencia essa abordagem de uma sociologia do indivíduo, por exemplo, cuja preocupação também é dar conta da subjetividade e da experiência individual. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

De acordo com Josso (2010, p.62), o conceito de formação já exprime essa temporalidade, porém, a copresença do passado, presente e futuro, tanto na formação dos sujeitos como nas atividades educativas em geral, não são referidas com clareza nesse conceito.

A Pesquisa (Auto)Biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos a partir da organização desses no tempo, construindo a experiência pela narrativa. Essa reflexão consiste na atividade biográfica, que são as construções mentais e estruturas de significados atribuídos à experiência vivida. A partir dessas construções mentais se organizam as narrativas. A biografização da experiência tem seu caráter processual na atividade biográfica e remete a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525)

Os pressupostos apresentados pela autora, no que concerne à epistemologia da Pesquisa (Auto)Biográfica, inscrevem-se na constituição dos indivíduos e suas implicações socioculturais, linguísticas, históricas, econômicas e políticas, evidenciando as representações do indivíduo sobre si mesmo e aos outros, numa perspectiva temporal e cultural de sua existencialidade e das experiências construídas ao longo da vida.

Nessa perspectiva a Pesquisa (Auto)Biográfica nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular. (SOUZA, 2016)

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa tem como pressupostos teóricos a Pesquisa (Auto)Biográfica. E a técnica utilizada é entrevista biográfico-narrativa (SOUZA, 2016), por ser uma técnica pertinente para ser utilizada em pesquisas, como essa em andamento que trata da História de Vida de professores de música das Escolas Parque de Brasília/DF.

3.3 Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica

A técnica utilizada nessa pesquisa é a Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica ou Biográfico-Narrativa (SOUZA, 2016). O que seria então a Entrevista Narrativa? Para Souza (2016) essa técnica consiste em apreender dispositivos de formação vinculados às trajetórias sociais e coletivas, e aos percursos individuais de cada sujeito.

A técnica escolhida para a presente pesquisa é a Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica – ENAB. Seu termo, assim como a pesquisa (auto)biográfica, tem sido utilizado de forma plural, porém para essa pesquisa será usada como Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica. No entanto, gostaria de trazer compreensões a respeito dessa técnica a fim de aclarar os caminhos metodológicos adotados nessa pesquisa no que concerne às especificidades dessa forma de entrevista.

Tomando como ponto de partida para essa compreensão, a ENAB possui como finalidade apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência. Trata-se de colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num importante momento de sua experiência em sua existencialidade. Para essa técnica é importante estar atento aos acontecimentos, sejam históricos, sociais ou políticos, bem como para as formas de representações que o indivíduo faz de si mesmo. Importante ainda perceber na experiência do sujeito suas formas de narrar sua própria história, pois “o fato de ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

Nesse sentido, o investigador em pesquisa biográfica precisa estar imbuído no processo de pesquisa e atento para as formas do discurso do sujeito, para seja possível suscitar meios de apreender e compreender as biografias individuais. Essas biografias são trazidas pela autora Delory-Momberger (2012) como espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa.

Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de acontecimentos, de situações,

de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular.

Para que se tenha uma compreensão mais ampla do que essa técnica possibilita, Delory-Momberger faz questionamentos importantes: Quem entrevista quem na entrevista de pesquisa biográfica? Em outras palavras: de que (de quem?) é constituído o espaço de pesquisa, o espaço heurístico da entrevista? Quem é o verdadeiro perguntador numa entrevista biográfica?

Essas questões nos ajudam a refletir sobre como os colaboradores da ENAB, investigador e investigado, se constroem nesse processo. Para a autora pelo menos de três componentes estão agindo e interagindo da ENAB, os quais são: duas pessoas, o entrevistador e o entrevistado, que ocupam posições diferentes; e o que se passa, o que “se mantém” entre essas duas pessoas: atitudes, colocações, formas de intercâmbio e de ação recíprocas. A ENAB possibilita um duplo espaço heurístico: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527)

Esse espaço heurístico que a autora se refere se traduz nas palavras de Souza (2016) como um

...espaço no qual o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de suas itinerâncias, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação. (SOUZA, 2016, p. 93)

As pesquisas pautadas nas ENAB contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação, por funcionar numa perspectiva colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si. (SOUZA, 2016, p.74)

A perspectiva colaborativa da pesquisa que se utiliza da ENAB implica aprendizagens e teorizações sobre as práticas docentes, cujas experiências narrativas possibilitam compreender e ampliar as trajetórias de formação e a própria história dos diferentes sujeitos vinculados ao projeto de formação. (SOUZA, 2016, p. 74)

No caso da ENAB o investigador “deixa o narrador expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das formas de existência de si, quando ele se coloca na posição de seguir os atores” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528-529). Nessa perspectiva, seguir os atores requer um cuidado específico do investigador, pois exige maior atenção para as formas do discurso do sujeito, de suas representações de si, para uma configuração singular de acontecimentos, e de interpretações que ele faz de sua experiência.

3.4 Critérios e escolhas dos sujeitos da pesquisa e seus lócus de atuação profissional

3.4.1 As Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília/DF

O lócus da pesquisa consiste em cinco Escolas Parque – EP situadas no Plano Piloto da cidade de Brasília/DF, sendo três localizadas na Asa Sul e duas na Asa Norte. A EP, baseada na concepção pedagógica do educador Anísio Teixeira, foi criada para complementar a matriz curricular das Escolas Tributárias, oferecendo espaço específico e adequado para a prática da Educação Física e ensino de Artes (Música, Teatro e Artes Visuais) com o objetivo de promover a integração sociocultural dos alunos, preparando-os para um posicionamento crítico e transformador da sociedade. (PPP EP 210/211 N, 2014. p. 04)

Esse contexto é diferenciado, pois oferece uma estrutura física privilegiada em relação à realidade escolar no Brasil. Nesse contexto o ensino de música está concentrado, ou seja, no Ensino Fundamental I os alunos têm aula na Escola Classe, onde há aula de outras matérias como Português, Matemática etc, e no turno oposto ocorrem aulas de outras matérias como Educação Física, Dança, Artes Visuais, Artes Cênicas e Música.

Essas escolas são consideradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF como Escolas de Natureza Especial. As Escolas de Natureza Especial são Unidades Escolares cujas tipologias de atendimento são diferenciadas das Escolas Regulares da Rede Pública de Ensino. Essas unidades ofertam os componentes curriculares: Arte (artes visuais, música, artes cênicas e

literatura) e Educação Física, com atendimento especializado, integrando o currículo de, no mínimo, cinco Unidades Escolares. (MARQUES, 2016, p. 54)

Esse modelo de escola, idealizado pelo Anísio Teixeira, foi concretizado pela Comissão Administrativa do Sistema Educacional de Brasília - CASEB, responsável pelo Plano Educacional de Brasília, abrangendo as turmas dos anos iniciais.

Foi criado inicialmente como Centro de Educação Elementar, instituído em 20 de novembro de 1960. Foi nessa época que as Escolas Parque 307/308 Sul e as Escolas Classe 108 e 308 Sul iniciaram suas atividades. Posteriormente foram criadas mais quatro Escolas Parque no Plano Piloto, as quais são: Escola Parque 313/314 Sul, em 21 de abril de 1977; Escola Parque 303/304 Norte, em 21 de abril de 1977; Escola Parque 210/211 Norte, em 27 de março de 1980; Escola Parque 210/211 Sul, em 20 de novembro de 1992. Apresento a seguir cada uma dessas EP's, tendo como lócus de pesquisa duas delas em que as professoras colaboradoras vêm atuando.

No que se refere aos aspectos comuns, esses documentos – PPP, são norteados por uma descrição histórica de que a política educacional inicial no DF traz em sua base as linhas da filosofia pragmatista de John Dewey, legado de Anísio Teixeira que acreditava na escola como formadora do indivíduo para a sociedade moderna cuja individualidade e vivência dessas pessoas com a escola poderiam se configurar como local de experiência e de vida. (PPP 210/211 N, 2014, p. 58)

Por ser uma instituição social educadora, as EP's têm como princípio ético a fomentação de valores, tais como, a tolerância, a igualdade, o respeito, a liberdade, a responsabilidade e a honestidade, na formação do aluno enquanto cidadão. Além disso, busca ainda preparar sujeitos críticos e participativos, cidadãos preocupados com a produção de conhecimento. Conforme descrito no PPP, o modelo institucional de Escolas Parque preocupa-se com as produções dos alunos, cuja avaliação de seu desenvolvimento escolar considera esse aluno em sua individualidade. (PPP 210/211 N, 2014, p. 58)

Nos PPP das EP's fica evidente que essas escolas recebem alunos provenientes de diversos bairros da cidade de Brasília, bem como residentes no entorno do Distrito Federal. Esses alunos pertencem à classes sócio-econômicas distintas, cuja diversidade constitui uma escola culturalmente diferenciada. Sua missão consiste na formação de cidadãos conscientes capazes de perceber, analisar, criticar, interferir e transformar o meio em busca de melhor qualidade de vida.

Diante do exposto, apresento a seguir fontes documentais que caracterizam os projetos políticos pedagógicos – PPP das cinco EP de Brasília dando destaque para duas dessas escolas em que as colaboradoras da pesquisa estão implicadas. Buscarei fazer, no processo de análise, uma aproximação dessas fontes documentais, isto é, daquilo que está prescrito com aquilo que é vivido pelas professoras no exercício da docência de música. Esses projetos estão disponíveis no site da SEEDF⁹.

Escola Parque 307/308 Sul



Figura 2. Escola Parque 308 Sul. Fonte Google e site institucional.

Inaugurada em 21 de abril de 1960, a primeira EP da 307/308 Sul é entregue à população de Brasília, iniciando o ano letivo em 16 de maio do mesmo ano. A escola

⁹ Site Institucional da SEEDF <http://www.se.df.gov.br/programas-e-projetos.html>

adota a abordagem do “aprender a aprender”, ou seja, está implicada no propósito de desenvolver conteúdos valorizando as relações interativas no processo educativo.

O PPP da 307/308 Sul, é pautado na busca constante de uma educação de excelência, onde o foco primordial passa a ser o processo de aprendizagem. A EP 307/308 Sul, segundo descrito em no PPP, promove a mobilidade social, a formação de cidadania e a construção efetiva dos valores necessários para o convívio em sociedade e constituição do sujeito social. (PPP EP 307/308 SUL, 2014, p. 52)

Escola Parque 303/304 Norte



Figura 3. Escola Parque 303/304 Norte. Fonte Google e site institucional.

Em 1977, no dia 21 de abril, inaugurou-se a EP 303/304 Norte considerando a evolução natural do ensino da Arte e Educação Física e as prerrogativas dessa proposta educacional. Desde o início buscou trabalhar com a comunidade escolar, considerando as expectativas e necessidades específicas desta, priorizando o

desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, com o intuito de encaminhar os seus alunos para uma ação transformadora da sociedade.

A EP 303/304 N tem como objetivo realizar um trabalho de referência no ensino das Artes e na prática da Educação Física, possibilitando o surgimento de um indivíduo sensível, criativo e inovador, capaz de interferir positivamente na transformação do meio em que vive. Busca ainda promover condições que possam levar o educando a valorizar o espaço e o contexto no qual está inserido. Essa escola se destaca no desenvolvimento das Artes e da Educação Física, servindo como referência nacional a partir do reconhecimento da comunidade escolar como modelo na formação do cidadão. (PPP EP 303/304 N, 2014, p. 55)

Escola Parque 210/211 Sul



Figura 4. Escola Parque 210/211 Sul. Fonte Google e site institucional.

A última escola a ser inaugurada foi a EP 210/211 Sul, em 20 de novembro de 1992. Essa escola tem desempenhado suas atividades atendendo a alunos portadores de necessidades educacionais especiais, realizando o processo de inclusão destes alunos no ensino regular. Esse processo de inclusão consiste no modelo educacional de Brasília, com ambientes apropriados e salas especialmente preparadas, onde são realizadas atividades orientadas por professores com formação específica.

A EP 210/211 Sul tem promovido mostras de trabalhos artísticos realizados pelos alunos, bem como eventos socioculturais, no âmbito da comunidade escolar com apresentações de teatro, dança e música no auditório e pátio da escola com o apoio e participação da comunidade escolar.

Sua missão consiste em educar por meio das Artes e da Educação Física, a fim de proporcionar ao educando o acesso ao patrimônio artístico, cultural e social, bem como tecnológico, proporcionando a alfabetização estética e psicomotora.

A EP 210/211 Sul tem como objetivo geral despertar e estimular a criatividade, e a autonomia dos alunos, considerando-se a formação pessoal, social e cultural, para conhecimento, compreensão, decodificação, análise e aplicação não só dos conteúdos programáticos recebidos, mas também de acontecimentos diários na vida de cada um. (PPP EP 210/211, 2014, p. 56)

A EP 210/211 Sul tem um papel de fundamental importância quanto ao desenvolvimento do indivíduo no que concerne à espontaneidade, à expressão criativa, à expressão corporal, à valorização cultural e social.

Por fim, trago as duas EP em que as professoras colaboradoras atuaram a maior parte do tempo como professoras efetivas.

Escola Parque 210/211 Norte



Figura 5. Escola Parque 210/211 Norte. Fonte Google e site institucional.

A EP 210/211 Norte, lócus desta pesquisa, busca estar atenta às necessidades de seus alunos em sua individualidade, observando e avaliando a rotina e organização internas, buscando alinhar objetivos e metas. De acordo com o PPP da escola, “o conhecimento é compartilhado com todos, promovendo oportunidades iguais aos indivíduos da sociedade e propondo um sistema de educação único, democrático, acessível a todos”. (PPP 210/211 N, 2014, p. 58)

A EP 210/211 Norte foi inaugurada em 27/03/1980. Essa escola atende alunos de Escolas Classes ligadas a Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro (Escolas Tributárias). Cada EP possui características físicas, econômicas, sociais, culturais próprias, que demanda por parte da Escola Parque um olhar pedagógico e

administrativo específico. A missão dessa EP constitui-se em contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos de forma plena, crítica e sensível através das Artes (Visuais, Cênicas e Musicais) e da Educação Física. Buscando dar a devida atenção para todas as dimensões humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais.

A EP 210/211N tem como um de seus objetivos promover o desenvolvimento integral do aluno nas dimensões social, estética, visual, teatral, musical e literária, proporcionando o fazer artístico, a leitura estética e a contextualização histórica da arte; contribuir para a formação do cidadão crítico e participativo, capacitado para transformar o seu meio de forma harmônica, autônoma, responsável, solidária e respeitosa; respeitar e valorizar as diferenças culturais e das relações étnico-raciais, bem como, o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana.

Escola Parque 313/314 Sul



Figura 6. Escola Parque 313/314 Sul. Fonte Google e site institucional.

Com algumas nuances, a EP 313/314 Sul tem como objetivo principal respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias, no processo de construção do conhecimento. A aprendizagem, com foco na formação humana, busca fortalecer a comunidade escolar, os valores aprendidos e o conhecimento construído ao longo das vivências educacionais, visando o desenvolvimento global do aluno e suas habilidades: sensibilidade, argumentação, a criatividade diante das situações difíceis, esperança e identidade.

Inaugurada em 21 de abril de 1977, a EP 313/314 Sul possui como diferencial a presença da informática e dança nas atividades pedagógicas. A ludicidade e a contação de histórias estão presentes nas práticas anuais dos alunos, seja nos eventos escolares, seja no ambiente da biblioteca, com momentos de atendimento

diferenciado com música, histórias e leitura, denominado: “A hora do conto”. (PPP EP 313/314 SUL, 2014, p. 55)

3.4.2 As professoras colaboradoras da pesquisa

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa construí critérios com base em Huberman (1999) que trata do ciclo de vida profissional de professores [de música] considerando a temporalidade da experiência profissional no contexto escolar. Esses contextos escolares em que podemos encontrar esse perfil profissional são as cinco Escolas Parque de Brasília. Assim, busquei nesses perfis de professores de música o maior tempo de atuação com formação inicial e continuada na área, tanto em graduação como pós-graduação e que tivessem, preferencialmente, pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de música nas Escolas Parque. Entendo que esse perfil de profissional com formação, atuação e pesquisa na área contribui com os objetivos delineados nesta pesquisa.

Ao fazer o levantamento dos possíveis sujeitos da pesquisa encontrei duas professoras com tais características e que passo a descrever o perfil biográfico das colaboradoras da pesquisa. Ambas as professoras concordaram em ser identificadas pelos seus nomes próprios.

3.4.2.1 Professora Verônica Gurgel Bezerra

Verônica foi aluna da Escola Parque da 314 Sul onde teve suas primeiras aulas de música, mais especificamente de violão.

É graduada em bacharelado música pela UnB, e formação pedagógica pela UniCEUB; especialista em Arte-Educação e tecnologias contemporâneas pela UnB; mestre em Música pela UnB, com pesquisa desenvolvida sobre o ensino de violão nas Escolas Parque de Brasília. É professora concursada da SEEDF desde 1997, possuindo 19 anos de docência de música em escolas de educação básica. (BEZERRA, 2014)

3.4.2.2 Professora Olívia Augusta Benevides Marques

Olívia foi aluna da Escola Parque da 316 Sul onde teve suas primeiras aulas de música no contexto escolar. É graduada em educação artística com habilitação em música pela UnB; especialista em Arte-Educação e tecnologias contemporâneas pela UnB; mestre em música pela UnB, com pesquisa desenvolvida sobre as aulas de música nas Escolas Parque de Brasília. É professora concursada da SEEDF desde 1996, possuindo 20 anos de docência de música em escolas de educação básica. (MARQUES, 2016)

3.5 Processo de realização das entrevistas

Para iniciar as primeiras entrevistas as professoras colaboradoras assinaram um termo de consentimento cedendo à presente pesquisa liberdade para utilizar os textos gravado e transcrito em partes ou integralmente, bem como sua publicação em ampla circulação no território nacional e internacional.

O processo de realização das primeiras entrevistas foi demasiado desafiador para mim, pois estou no início do processo de construção como pesquisador. Refiro-me desse processo, uma vez que é necessário, na entrevista narrativa (auto)biográfica, entender as minúcias na forma de discurso do entrevistado, e, como pesquisador perceber com o sujeito como se dá a reconfiguração de sua experiência e ressignificação. E, isso é uma tarefa muito complexa, pois exige do pesquisador uma afinidade com o aporte teórico-metodológico da abordagem escolhida, neste caso a Pesquisa (auto)biográfica. Por isso, retomei o encontro com as duas entrevistadas aprofundando com elas as nuances dos relatos transcritos e organizados por mim.

Nessa etapa procurei reconfigurar com elas o meu primeiro processo de análise, pois como questiona Delory-Momberger (2012) “o que se faz com essa palavra do outro?”. Como se analisa isso? Entendo que, primeiramente, é saber conduzir bem o processo de entrevista explorando, nas formas do discurso do entrevistado as relações que os sujeitos estabelecem entre os discursos que produzem de si para agir biograficamente. E esse processo entre pesquisador e pesquisado se torna colaborativo, quando “coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma

forma unificada e associada a uma vivência [...] e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos”. (DELORY-MOMBERGER, 2012)

Outro aspecto a ser considerado no processo de entrevista narrativa (auto)biográfica é a atitude que os entrevistados adotam, de forma recorrente nas narrativas (auto)biográficas, a sua relação com as situações e acontecimentos, e na forma como agem e reagem. Esse esquema de ação é um processo que deve ser explorado pelo pesquisador no ato da entrevista pedindo ao entrevistado que conte um pouco mais sobre determinados esquemas de ação que foram relatados, para que possa emergir tais acontecimentos e o modo como lidam ou lidaram com esses acontecimentos. Além dessa exploração pelo pesquisador no ato da entrevista, isso pode ser adensado no retorno dessas para o entrevistado para reeditar esses esquemas de ação.

Os assuntos ou temas trazidos na entrevista, por eles próprios, aos quais se referem de forma recorrente, podem e devem ser aprofundados pelo pesquisador no momento da entrevista narrativa (auto)biográfica. Esse aspecto da entrevista, e que posteriormente é utilizado no processo de análise, faz parte dos construtos teórico-metodológicos de Delory-Momberger (2012, p. 535). A autora entende que os “motivos recorrentes ou *topoi*: tematizam e organizam a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da experiência. No *topoi* os entrevistados constroem sentidos de si”. Assim, o pesquisador poderá, a partir das narrativas (auto)biográficas, da palavra do outro, isto é, do entrevistado, analisar como “ocorre a confrontação e a negociação entre os *topoi*, as disposições e restrições de recursos pessoais e coletivos com tomadas de posições avaliativas em que os sujeitos ajustam sua ação com a realidade, a gestão biográfica dos *topoi*”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528-535)

E foi com base nesses pressupostos teórico-metodológicos que construí o segundo momento da entrevista narrativa (auto)biográfica com as duas professoras colaboradoras da pesquisa. Esse segundo momento se constituiu em alguns passos. O primeiro passo se constituiu em dar um tratamento analítico para as narrativas e, na sequência, devolvido às professoras colaboradoras para que estas pudessem ler as escritas de si ter a oportunidade de reconfigurar suas narrativas.

As professoras colaboradoras desta pesquisa foram entrevistadas separadamente e em dias distintos. A primeira entrevista foi com a professora Verônica Gurgel Bezerra, no dia 11 de julho de 2016, às 14h em sua residência. A escolha desse local foi da entrevistada, uma vez que esta afirmou que sentia mais à vontade para produzir suas narrativas orais.

A segunda entrevista, realizada foi com a professora Olívia Augusta Benevides Marques no dia 11 de agosto de 2016, também ocorreu em sua residência pelo mesmo motivo relatado pela entrevistada anterior.

As professoras foram escolhidas para participar da pesquisa e, conseqüentemente, da entrevista narrativa (auto)biográfica, pelo tempo de experiência como alunas, professoras e pesquisadoras que no desenvolvimento tematizaram as Escolas Parque de Brasília.

A pergunta geradora que deu início às entrevistas foi a que também gerou o protocolo de um roteiro de entrevista (ver anexo 04): Como você foi criando laços com a Escola Parque de Brasília? Em seguida pedi que contassem um pouco das suas experiências procurando lembrar por acontecimentos cujas vivências foram se transformando em experiências, sejam elas com os alunos, com professores, ou o que achassem importante contar no momento da entrevista.

Durante as entrevistas observei atentamente os relatos das professoras que narravam sua história. Comecei a ter consciência de que minha presença na condução das entrevistas estava sendo também um exercício formativo como pesquisador. Entendi que essa relação pesquisador e entrevistado na Pesquisa (Auto)Biográfica é um processo formativo para ambos.

Para Ferrarotti (2010) toda narrativa de acontecimentos ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas de uma interação social. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, ela esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder. “Nós não contamos a nossa vida e os nossos *“Erlebnisses”* a um gravador, mas a outro indivíduo” (FERRAROTTI, 2010, p. 46). Ou seja, contar nossas experiências a outro indivíduo não é transmitir algo a ele, mas é uma construção para ambos.

O exercício de ir a campo e ouvir as experiências de professores de música enriqueceu o meu aprendizado, principalmente, após as primeiras entrevistas e suas

transcrições, quando pude ler e reler atentamente para compor temas das análises e interpretação das narrativas.

As duas primeiras entrevistas realizadas com as professoras de música Verônica e Olívia que atuam com o ensino de música nas Escolas Parque de Brasília perfizeram o total de uma hora e quarenta e oito minutos de gravação. A primeira entrevista com a professora Verônica durou 01h13min23s. A segunda entrevista com a professora Olívia durou 34min02s. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002) um bom indicador de duração de uma entrevista narrativa consiste no cerne da ação das histórias contadas.

3.6 Fontes Documentais

Para adensar as fontes orais oriundas das entrevistas, busquei algumas fontes documentais que trazem registros das professoras de música como: documentos, fotos, vídeos, *facebook*¹⁰, sites da escola¹¹, registros de alunos, dissertação, artigos, PIBID, blogs¹² etc. Essas fontes secundárias corroboram na escrita da história contada por elas no processo de entrevista narrativa, ou seja, na fonte primária conforme aponta Ferrarotti (2010).

3.7 Processo de Análise: tematizando a análise narrativa

Para construir o processo de análise retomei os objetivos da pesquisa que consistem em compreender, na História de Vida de professores de música, como constroem laços com escola de educação básica. Os objetivos específicos são: evidenciar como as experiências dessas professoras contribuem na formação desses

¹⁰ Escola Parque 210/211 Norte - <https://www.facebook.com/escolaparque210norte/>
Escola Parque 308 Sul - <https://www.facebook.com/pages/Teatro-Da-Escola-Parque-307308-Sul/212066975514265>

Escola Parque 313/314 Sul - <https://www.facebook.com/ep313314>

Escola Parque 303/304 Norte - <https://www.facebook.com/Escola-Parque-303304-Norte-179314225564346/>

Escola Parque 210/211 Sul - <https://www.facebook.com/EscolaParque210Sul>

¹¹ Escola Parque 308 Sul - <http://www.ep308sul.com.br/>

¹² Escola Parque 210/211 Norte - <http://escolaparque210norte.blogspot.com.br/2016/06/a-nossa-escola-e-bonita-demais.html>

Escola Parque 308 Sul - <http://eparque308sul.blogspot.com.br/>

Escola Parque 313/314 Sul - <http://escolaparque313314sul.blogspot.com.br/>

laços; entender nas narrativas (auto)biográficas como esses professores se tornam sujeitos da experiência.

Tomando os pressupostos teórico-metodológicos de Delory-Momberger (2012) e as categorias de análise utilizadas pela autora esclareço como se deu o processo de análise das ENAB. Para analisar as entrevistas nessa perspectiva a pergunta geradora é: “O que se faz com essa palavra do outro?”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528)

Essa questão proposta pela autora nos fez refletir sobre o compromisso que se deve ter com aquilo que fazemos com a narrativa do outro. Delory-Momberger (2012) afirma que “é preciso tentar compreender bem o que está em jogo da relação com o real, com o vivido, no relato que o narrador faz”. Nesse sentido a autora apresenta categorias de análise das entrevistas, as produções (Auto)Biográficas.

A primeira categoria é a das formas do discurso: ela se refere ao modo como o narrador organiza seu discurso (narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo) e às relações que se estabelecem entre eles. Cada uma dessas formas do discurso é suscetível, por sua vez, de ser categorizada. É o caso, em particular, do modo narrativo que se pode articular em diversos tipos de relato segundo os modelos biográficos de referência.

A segunda categoria é a do esquema de ação que o narrador utiliza, isto é, da atitude que adotam de forma recorrente na sua relação com as situações, com os acontecimentos, e na forma como agem e reagem. Entre esses esquemas de ação, a autora destaca:

Um agir estratégico que se caracteriza por uma atitude de planificação e de negociação ligada a representações e a posições profissionais relativamente asseguradas; um agir progressivo caracterizado por uma atitude de exploração das situações e de construção progressiva; um agir arriscado em que o indivíduo busca conciliar opções de trabalho e interesses ou talentos pessoais; um agir na expectativa em que o indivíduo se coloca na posição de “ver o que vai acontecer” e se entrega às circunstâncias.

A terceira categoria é a dos motivos recorrentes ou *topoi* (do grego τόπος, lugar-comum), que tematizam e organizam a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da vivência (embora o narrador não tenha necessariamente consciência disso). É particularmente na escrita desses *topoi*,

desses lugares privilegiados, que o narrador constrói um sentimento de si próprio e das suas formas próprias.

A quarta categoria apresentada por Delory-Momberger (2012) refere-se à gestão biográfica dos *topoi* em virtude da realidade socioindividual. Essa categoria concerne à confrontação e à negociação entre os *topoi*, as disposições e recursos efetivos (pessoais e coletivos), e as restrições socioestruturais. No discurso propriamente narrativo, essa confrontação pode traduzir-se por “choques” entre padrões biográficos veiculados pelos mundos sociais e as biografias de experiência. Ela é também observável nas fases deliberativas e avaliativas no decorrer das quais os autores apreciam, negociam, ajustam sua ação e a realidade socioindividual.

Esse processo da análise narrativa consistiu em colher e sopesar, preliminarmente, o material biográfico fornecido pelas duas professoras de música. Foram utilizados os registros escritos de suas dissertações de mestrado e artigos científicos publicados e suas narrativas transcritas. Seguindo nesse processo, os primeiros excertos desse processo de análise foram devolvidos para ambas as professoras separadamente para que lessem, modificassem, e ampliassem o que achassem pertinente. Por último foi feita uma abstração daquilo que as professoras analisaram, consistindo assim, o capítulo 6 deste trabalho.

A partir das leituras interpretativas surgidas das transcrições das narrativas e das devolutivas aos colaboradores da pesquisa e reconfiguração dessas narrativas, emergiram-se os seguintes temas: 1) Vida-formação como alunas de Escola Parque; 2) Vida-formação de professoras de música de Escola Parque; 3) Dimensão do sujeito da experiência com a escola.

Para fazer a análise das fontes documentais e orais organizei as fontes com as seguintes legendas: Primeira Entrevista Narrativa/2016 – EN/2016; Fontes Documentais – FD; Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica – ENAB/2017. Tomei como fontes documentais as dissertações das professoras (FDD) e artigos publicados por elas (FDA).

4. VIDA-FORMAÇÃO COMO ALUNAS DA ESCOLA PARQUE

Início esse capítulo de análise evidenciando as dimensões compreensivas de como as professoras de música foram construindo laços com as Escolas Parque de Brasília. Na medida em que analiso os materiais biográficos em suas Histórias de Vida trago compreensões no que tange aos objetivos delineados na pesquisa. Os primeiros escritos desse capítulo foram devolvidos para as professoras separadamente, cujas interpretações de suas narrativas foram ressignificadas por elas em uma segunda narrativa, se configurando um processo de análise (auto)biográfico, em que as professoras participaram dessa e (re)configuraram assim que acharam necessário.

Nesse processo de análise (auto)biográfico, as dimensões de ser professor no mundo da escola de educação básica são utilizadas para se capturar na globalidade de suas histórias, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso no contexto escolar.

As professoras organizaram o seu relato inicial a partir de sua infância na EP. Percebi, nas primeiras leituras das EN, que as professoras tematizaram as suas vidas como alunas da escola, trazendo acontecimentos relacionados às aulas de música. Suas vidas-formação são entendidas nesse capítulo de análise, que hora se introduz, com momentos de seu percurso formativo como alunas de EP, e as escolhas profissionais para a docência serão tratadas no próximo capítulo de análise. Para este capítulo optei por trazer em tópicos separados a vida-formação de ambas professoras por considerar as singularidades desses acontecimentos. No final do capítulo trago uma reflexão transversalizando essas experiências formativas.

4.1. Vida-formação da professora Verônica

É notório no relato inicial da professora Verônica a sua relação com a música com ênfase na aprendizagem de um instrumento musical, que no seu caso foi o violão.

Acho que a coisa mais importante...o primeiro das coisas importantes na minha vida é eu ter sido aluna de Escola Parque...eu fui aluna de Escola Parque na sexta série antigamente era assim, e eu fiquei um ano estudando na Escola Parque da 314 Sul.... era um dia letivo de manhã e de tarde e ficava o dia inteiro nessa escola e os outros dias eu ia pra Escola Classe. Era uma experiência muito boa...era uma experiência que tinha... a escola era muito nova... lá eu tinha aula de música, lá eu tinha teatro, tinha desenho, tinha educação física... tinha

uma piscina que não funciona hoje, mas na época funcionava....então essa foi a minha primeira experiência com a Escola Parque sendo aluna lá, e comecei a ter aula de violão... então, foi uma experiência muito significativa. (VERÔNICA, EN, 2016)

A forma de organização desse relato, ou seja, a maneira como a professora Verônica decidiu contar os acontecimentos revela uma forma de discurso narrativo descritivo. Foi assim que a professora Verônica escolheu o quê e como contar suas vivências e experiências, evidenciando os acontecimentos considerados por ela como importantes nesse contexto.

Ela inicia o seu relato com compreensões da sua experiência formativa como aluna de EP. Ao se reportar às memórias da infância, a professora Verônica legitima, pela narrativa, o que diz sobre si e sobre a escola. E é a partir dessa legitimação do seu próprio relato que nos interessa pensar com o campo da Educação Musical os laços que professores constroem com a escola.

A professora constrói a narrativa com a sua própria biografização, enxergando aquilo que produziu sentidos para ela no passado, contextualizados no presente. Isso significa dizer que o sujeito da experiência faz ligações de si com aquilo que gerou conhecimentos como sujeito epistêmico no seu percurso formativo com a música. Desse modo entendo que se encontram entrelaçados nesse relato de experiência o sujeito epistêmico – que é capaz de refletir e sistematizar – bem como o sujeito biográfico – que é capaz de conhecer-se e refletir sobre a sua própria história, o que a faz ser uma professora de música de EP. E é essa singularidade que a diferencia de outros professores de música, mas que ao mesmo tempo traz semelhanças do que é ser professor de música de escola. O sujeito singular-plural. Esse assunto tematizado pela professora mostra no seu agir progressivo parte de sua História de Vida com a EP.

Ao mencionar sobre a primeira aula de música como aluna de Escola Parque percebe-se como se deu o percurso inicial com o aprendizado do violão. Essa experiência, narrada pela professora, exprime a importância dada por ela com aquilo que viveu de música no espaço escolar.

A professora Verônica amplia essas compreensões quando conta que “estudava em escola particular até a quinta série” e pediu para sua mãe para ir para outra escola, cujos “colegas todos estudavam em uma escola pública”. Foi então que

a professora conheceu o projeto da escola, quando passou a ser aluna da Classe da 316 SUL, e participou do projeto da Escola Parque. Nessa escola a professora pôde escolher, dentre outras modalidades, a aula de violão. (VERÔNICA, ENAB, 2017)

Observa-se o destaque na narrativa que a professora Verônica dá a sua “primeira experiência com a Escola Parque, sendo aluna” (VERÔNICA, EN, 2016). Ela evidencia seu percurso formativo quando escolhe se relacionar com música por meio de um instrumento de sua escolha e, como sujeito da experiência, as memórias religam o sentido de experiência com escola. Essa experiência foi construída nas relações escolares em que a professora Verônica se identificou com ela. Isso fica claro quando no coda de sua narrativa mostra o que a professora entende de sua experiência com música. Ela reconhece esta como “uma experiência muito significativa, pois sendo aluna lá, comecei a ter aula de violão”. (VERÔNICA, EN, 2016)

A professora entende essa experiência de uma forma peculiar, como quando nos conta: “É como se fosse aquela coisa da sementinha. Foi plantada uma semente. E ela ficou lá latente, durante um tempo”. Ela entende que essa experiência com a Escola Parque foi algo que começou a se delinear, pois essa relação com o instrumento viria a se desenvolver em outros contextos, que serão abordados no próximo capítulo. “Esse negócio da sementinha, é uma ideia que tenho hoje. E é essa a sementinha que eu tento colocar no coração das crianças, na vida das crianças. Eu acho que talvez isso seja a ligação”. (VERÔNICA, ENAB, 2017)

Ao cruzar esse relato com fontes documentais desta professora na escrita de sua dissertação, percebo o sentido que ela dá à experiência, pois ao construir o interesse pelo tema da sua pesquisa, Verônica parte de sua experiência como professora de violão desse contexto escolar.

Essa implicação com o ensino de violão surge também nos artigos publicados pela professora, quando buscou em 2012 compreender as práticas educativas dos professores de violão das EP's, identificando usos de conteúdo e de repertórios por esses. Isso a moveu para uma dimensão da compreensão de sua própria experiência como professora de violão, pois elas “provocaram inquietações sobre o quê e como ensinar”.

Ao trazer excertos das fontes orais e escritas dessa professora foi possível perceber a figura de ligação que ela faz de si com aquilo que aprendeu a ensinar na

EP. Essas ligações na trajetória de vida profissional da professora Verônica serão aprofundadas no próximo capítulo que trata da História de Vida profissional. Portanto, me atendo nesse momento aos laços mantidos pela professora com a EP, sendo o “violão” o cerne deste laço constitutivo, pois este instrumento musical aparece em sua narrativa como um elemento de conexão dando significado à aula de música na EP para ela. Foi nesse mundo da escola que a professora foi aprendendo a tocar violão e a fazer escolhas significativas para a sua vida.

Penso que essa relação construída pela professora como aluna da EP se configurou a partir da aula de música. Entendo que esse primeiro laço foi sendo construído, sobretudo, nas suas práticas musicais nesse contexto. O que se percebe é que ao produzir tais narrativas (Auto)Biográficas estão implícitos os sentidos que a professora dá a sua experiência construída com as práticas musicais escolares.

A sua História de Vida com a EP está relacionada com os acontecimentos, considerados por ela, como “a coisa mais importante, a primeira das coisas importantes”, que foi ter sido aluna de Escola Parque. Ao se referir como “aluna de Escola Parque” entende-se nessa narrativa que a colaboradora se coloca numa posição de sujeito pertencente a esse projeto de escola.

Ao contextualizar o seu mundo vivido na EP, a professora Verônica descreve com suas lembranças como era a escola naquela época, “uma Escola Parque nova, moderna, que se destaca no meio educacional de Brasília”, cuja história do contexto está tecida com sua História de Vida. Essa pesquisa não tem como proposta discutir os aspectos históricos da EP, mas compreender tais aspectos na narrativa da professora de música. Isso remete às palavras de Abrahão (2005), que contexto significa aquilo que está tecido com, de forma que esses contextos comportam tanto a totalidade do que foi vivido no passado pelo sujeito, quanto as redes de relações sociais vividas no presente. (ABRAHÃO, 2005, p. 141)

Tem-se nessa narrativa um contexto histórico e educacional de como a escola organizava as suas atividades: “antigamente era assim...Era um dia letivo de manhã e de tarde e ficava o dia inteiro nessa escola, e os outros dias eu ia pra Escola Classe. A escola era muito nova...lá eu tinha aula de música, teatro, desenho e educação física¹³”. Esse relato traz aspectos históricos e educacionais, mas principalmente as

¹³ Atualmente as modalidades que compõem a disciplina artes são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

experiências de quem viveu e vive essa escola, conforme a própria professora narra: “essa foi a ... primeira experiência com a Escola Parque sendo aluna lá, e comecei a ter aula de violão... então, foi uma experiência muito significativa”.

Ampliando esses excertos das lembranças trazidas pela professora Verônica passo a discutir com ela como os relatos de experiência dessa natureza nos instigam a pensar sobre o potencial destes relatos, que dizem respeito aos motivos que o sujeito tem para organizar a sua narrativa dessa forma e não de outra, se colocando em função do objeto investigado que diz respeito à História de Vida de professoras de música. Pensando com Contreras (2016, p. 14), mediante relatos de experiência indagamos o vivido, buscando luz para perceber com mais amplitude e orientar-nos no caminho da Educação Musical.

A compreensão que traz nas narrativas de si mostra mais do que a importância que dá à aula de música revelando as escolhas que deram sentido tanto ao que aprendeu de música quanto ao que ensina. E essa escolha se evidencia quando a professora escolhe ligar isso com sua vida profissional. Tanto que ela tematiza logo em seguida a sua vida de professora e a sua inserção profissional na Secretaria de Educação. Para ela faz todo o sentido ligar-se como aluna às dimensões do ser professora de música.

Entendo que esse ligar-se começa pelo interesse pela prática instrumental do violão que ela começa sua relação com a música escolar, identificando-se e projetando seu vir a ser professora de música através dos sentidos da experiência produzidos por esses laços. Esse modo singular de reconstruir as representações de si se organizam como recordações-referência, estruturadas pelo sujeito de forma que possam ser retomadas pelas narrativas.

4.2. Vida –Formação da professora Olívia

As narrativas da professora Olívia também fazem referência ao vivido na infância, evidenciando os laços construídos com a EP, a partir de sua experiência como aluna, sendo esse um momento formativo para ela.

Então, na verdade, o meu laço com a escola não tem a ver com o tempo, porque lógico que o tempo é importante, mas o meu laço com a escola é bem anterior. Eu fui aluna da Escola Parque. Quando a Escola Parque começou em Brasília... A minha escola, que é na 314

Sul, foi uma das primeiras escolas a participarem né? Então assim, quando a Escola Parque começou nós fomos pra conhecer o projeto, que era uma Escola Parque e eu simplesmente amei! E o que mais me chamou atenção foram as aulas de música né? E eu e minhas irmãs, nós três estudávamos no mesmo lugar, a gente gostava tanto das aulas de música da Escola Parque que daí meu pai colocou a gente na Escola de Música. Toda minha história musical partiu da Escola Parque. Então o meu laço é bem antigo, vem da minha infância até a fase adulta. (OLÍVIA, EN, 2016)

Encontrei ressonâncias dessas lembranças trazidas pela professora Olívia no momento da entrevista com as escritas que faz de si na sua dissertação de mestrado. Como pesquisadora as lembranças que compuseram o tema de sua pesquisa foram as seguintes:

Desde a minha infância a música esteve presente na minha vida. Ao terminar o jardim de infância ingressei em uma escola pública de Brasília, Escola Classe (EC) 316 sul e na quarta série (atual terceiro ano) ficamos sabendo que tinha sido inaugurada uma escola onde uma vez por semana ao invés de irmos para a EC iríamos ter aula na EP. Ainda me lembro da alegria que eu senti ao entrar naquela escola que era ao mesmo tempo assustadora pelo tamanho, mas, ao mesmo tempo me maravilhava com suas aulas de artes visuais, natação, educação física e a mais interessante: a aula de música. A paixão foi imediata, cantar, ensaiar se apresentar no auditório com a presença da plateia. Quanta emoção! (OLÍVIA, FDD, 2016)

A professora começa falando sobre o tempo em resposta à pergunta geradora (ver Apêndice 1) que foi contextualizada com a justificativa da sua escolha, como professora de música com mais de vinte anos de atuação profissional. Para a professora Olívia o laço com a escola não passa por esse tempo de escola, pelo contrário, “o meu laço com a escola é bem anterior”. A professora parece distinguir bem o tempo vivido na escola com o tempo da experiência, de sua experiência com música.

Essa história de vida contada é simultaneamente lógica e temporal, ou seja, integra aspectos do tempo estrutural histórico, com o tempo vivido apoiado na narrativa. Seguindo nessa lógica, o tempo passa a ser humano. Ou seja, está ligado às ações humanas e possível de ser apreendido e compreendido com a narrativa, porém não é possível concebê-lo alheio a uma ação, o que significa entender o tempo como narrativa. (RICOUER, 1994)

A professora Olívia constrói sua narrativa baseada no tempo de sua experiência que está implicada à sua prática na EP. Ao narrar: “Eu fui aluna da Escola Parque” dá ênfase aos sentidos que constrói com a escola, denotando que esse evento, destacado por ela, permeia a sua relação com a música.

“Toda minha história musical partiu da Escola Parque”. Como não perceber a importância de seu momento formativo imbricado com esse contexto? Em sua narrativa a professora Olívia dá destaque à constituição de sua relação com a música iniciada com o contexto da EP, naquilo que produziu sentido para ela. Ela organiza o que narrar conforme o que acha ser importante na sua História de Vida falando sobre o tempo, e em seguida sobre ser aluna dessa escola.

A professora Olívia conta em sua dissertação de mestrado qual foi a sua sensação ao se deparar com essa EP:

Ainda me lembro da alegria que eu senti ao entrar naquela escola que era ao mesmo tempo assustadora pelo tamanho, mas, ao mesmo tempo me maravilhava com suas aulas de artes visuais, natação, educação física e a mais interessante: a aula de música. (OLÍVIA, FDD, 2016)

A retomada de suas memórias indica o sentido da experiência atribuído pela professora ao narrar seu entusiasmo com a EP. Sua atenção é consciente na sua narrativa quando fala do tamanho da escola, mas não somente isso, quando se refere também à atividade escolar desenvolvida nesse contexto. Em sua narrativa, a professora Olívia nos conta também esse momento em que conheceu o projeto, “que era uma Escola Parque, e eu simplesmente amei”. A narrativa expressa a sua admiração por esse contexto escolar trazendo nesses registros escritos a empatia pelas aulas de Artes Visuais, Natação, Educação Física e Música.

Seguindo a narrativa da professora, percebo a sua visão integradora do currículo que compõe a proposta da Escola Parque, que incide em promover experiências artísticas e atividades físicas. A professora enxerga a música como partes-todo de um projeto escolar. Esse conceito partes-todo é discutido por Benjamin (1994) como o princípio das mônadas em que “reúne a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo em seu estado presente não apenas o que precedeu, mas o que está prenhe de futuro”. Segundo o autor, as mônadas podem ser entendidas como “pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade

de contar algo sobre um todo”. E é isso que a professora Olívia traz em seu relato qual seja uma compreensão desse todo que compõe a proposta curricular da EP, trazendo a música como uma unidade dentre essa diversidade.

Isso expressa aquilo que Benjamin (1994) entende que “a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.” (BENJAMIN, 1994, p. 70)

E essa imagem do mundo escolar da qual a música faz parte é o que chama a atenção da professora sobre as aulas de música na escola, pois de tudo o que viveu nessa escola, a professora escolheu contar que “o que mais me chamou atenção foram as aulas de música”. Busquei nesse relato o porquê de as aulas de música terem sido destacadas em sua narrativa. Encontrei respostas a essa indagação nos escritos de si, quando retoma esse tema contando que ter aula de música quando criança despertou “paixão imediata, em cantar, ensaiar se apresentar no auditório com a presença da plateia. Quanta emoção!”. (OLÍVIA, FDD 2016, p. 12)

Compreendo aqui que a relação construída com a música na escola está ligada a uma prática musical de “cantar, ensaiar e apresentar”. Isso parece se configurar como um conhecimento que ela produz de si mesmo com o outro em que exprime processos do fazer musical escolar. Isso indica que na sua vida-formação como aluna de EP o laço configurado na tríplice artística – cantar, ensaiar e apresentar – produziu sentidos dessa experiência na EP. Esse parece ser um convite a prestarmos atenção para as suas experiências formativas com a música, pois os sentidos produzidos nessas experiências evidenciam os laços constitutivos com a Escola Parque.

Esses laços gerados com a música na escola produziram efeitos na família: “nós três estudávamos no mesmo lugar, a gente gostava tanto das aulas de música da Escola Parque que daí meu pai colocou a gente na Escola de Música”. Essa narrativa mostra os laços de parentesco que, segundo Josso (2006), são evocados na narrativa para tramarem uma história que podem ao longo do relato, ser retomadas ou não, como foi o caso das narrativas trazidas pela colaboradora da pesquisa. Ainda que de forma pontual essa narrativa deixa traços significativos do ponto de vista da formação dessa professora.

Buscando ampliar as compreensões da vida-formação da professora Olívia e discutindo com ela a partir de seus relatos de experiência entendo que sua narrativa

nos convida a pensar em sua forma de se relacionar com a música, trazendo para essa relação um fazer musical permeado de emoções. De acordo com Josso (2006), essa relação da música permeada por emoções traz junto o *ser de sensibilidades*, expressão daquilo que para ela é agradável. Isso torna os sentidos de sua experiência conectados com o mundo à sua volta, neste caso com o ambiente musical.

O coda final dessas narrativas que trazem acontecimentos de sua vida-formação como aluna é sintetizado pela professora como um “laço é bem antigo, que vem da infância até a fase adulta”. Esse laço é o que dá movimento ao percurso formativo ao longo da sua vida – infância até a fase adulta. Isso não é uma generalização, mas uma abstração dos sentidos da experiência produzidos por esses laços que foram constituindo a sua história com a Escola Parque.

4.3 Dimensões da Compreensão da Vida-Formação das professoras

A escuta atenta é, para Abrahão (2016) com base em Marinas (2007), o início do circuito do narrar, em que escutar o que as professoras têm a dizer é garantir esse circuito. Foi nessa escuta atenta, acolhendo a palavra dada pelas duas professoras de música colaboradoras dessa pesquisa, que possibilitou (re)construir essas Histórias de Vida.

As narrativas dadas por ambas as professoras se configuram, nesse trabalho, entrelaçadas com as compreensões estabelecendo um vínculo com essa pesquisa, como nos ensina Abrahão (2016) com base em Marinas (2007) que a palavra dada, nesse caso pelas professoras colaboradoras, já não é de quem fala e não retorna a si mesma senão em vínculo com o outro. Intento mostrar esse vínculo transversalizando as compreensões apresentadas nesse capítulo de análise para depreender dimensões compreensivas dos laços construídos pelas colaboradoras da pesquisa, estruturando os primeiros resultados dessa análise.

Para tanto, identifiquei os pontos convergentes da vida-formação das duas professoras colaboradoras naquilo que trazem de suas narrativas e fontes documentais, os quais são os laços constitutivos da vida-formação das professoras; os sentidos da experiência produzidos pela geração desses laços; e a imbricação do contexto da Escola Parque nos seus relatos.

Busco me orientar nesse momento utilizando os conceitos basilares deste trabalho que consistem nas *Dimensões do Ser no mundo* e o conceito dos laços da pesquisadora Josso (2006); das Histórias de Vida de Professores, orientando-me pela pesquisadora Abrahão (2007); e do Sujeito da Experiência e do Sujeito Biográfico dos pesquisadores Passeggi (2016) e Contreras (2016). Elaborei esquemas interpretativos para sintetizar as compreensões, à luz desses conceitos, das compreensões advindas desse processo de análise.

Considero primeiramente o *Ser professor de música* como uma das dimensões constituintes do *Ser no mundo*. Nessa dimensão estão relacionadas as ações formativas da vida-formação que essas professoras viveram, constituindo os laços. Esses laços são um dispositivo formativo que religam as professoras com aquilo que viveram e que consideram como formador em seu percurso gerando um movimento conector, um movimento (auto) biográfico que religa as memórias formativas.

A nomenclatura “movimento (auto)biográfico” utilizada ao longo dessa pesquisa refere-se ao ato do sujeito mover-se na busca de memórias relacionadas àquelas experiências formativas que produziram sentido no instante que são ligadas pela narrativa. Existe um ir e vir nesse processo, por exemplo: o sujeito pode criar um laço com uma determinada experiência evocando memórias, porém pode ficar apenas na dimensão abstrata e não produzir novos sentidos. O ir e vir do movimento (auto)biográfico faz-se necessário para que o sujeito construa os sentidos. Nesse caso, o laço não tem a mesma função do movimento (auto)biográfico, mas está em função deste, uma vez que o laço é construído para fazer ligações de memórias formativo no sujeito, que fará produzir os sentidos contextualizando-os no presente da narrativa.

Esse movimento que as professoras fazem é contextualizado no presente, gerando sentidos da experiência. Os laços constituídos na vida-formação constroem um topoi em sua História de Vida, cuja construção é apresentada nessa pesquisa. Explicito essas construções no esquema que se segue:

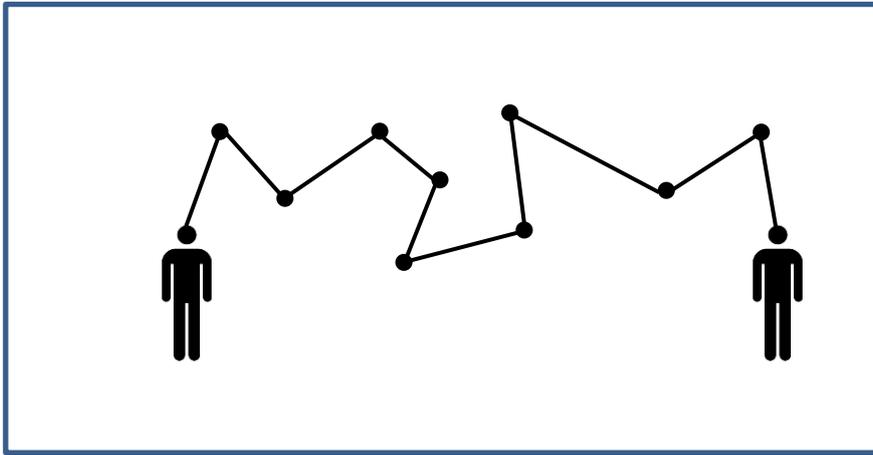


Figura 7. Esquema representativo do movimento (auto)biográfico.

No esquema da figura acima os ligantes indicam esse movimento (auto)biográfico que o sujeito faz com suas memórias ao narrá-las e, por sua vez, os pontos representam o laço produzido ao se formarem com essas memórias. Quando retorna para si mesmo, esse processo produz um novo sentido para esse sujeito no instante da narrativa.

Os laços constitutivos da vida-formação das professoras colaboradoras se configuram de forma distinta em seu percurso formativo e, por isso trago-os em sua singularidade evidenciando sua construção. Para a professora Verônica o seu laço se constrói, nessa primeira dimensão, a partir da aprendizagem do instrumento violão. Ele, o violão, é o laço que liga o “primeiro das coisas importantes em sua vida” de ser aluna de Escola Parque. Para a professora Olívia esse laço se constitui como uma tríplice artística – cantar, ensaiar, apresentar – cujo fazer musical é permeado de emoções.

É, portanto, uma ligadura que constroem em si mesmas com a música e a escola. Significa dizer que essas professoras constroem esses laços num movimento (auto)biográfico, cuja ligação se dá com um momento específico em sua memória escolhido por elas no ato da enunciação – o momento aluna de EP – e quando se contextualizam no tempo presente da suas narrativas passam a produzir os sentidos da experiência para si.

Esses sentidos são entendidos nessa pesquisa como aqueles que ajudam a compreender essa história, a partir dos conhecimentos de si produzidos pelo laço com essa memória, como por exemplo, quando a professora Verônica diz que “o primeiro das coisas importantes na sua vida é ter sido aluna de EP”. Os efeitos desse sentido de elencar como algo importante se configuram na sua narrativa, mostrando novas

compreensões e maneiras de contar as suas experiências formativas. Da mesma forma quando a professora Olívia faz alusão ao tempo de sua experiência nos conta que os sentidos do tempo para ela são ressignificados e contextualizados em sua narrativa pela sua experiência. São as professoras quem sistematizam isso. Esses sentidos da experiência estão relacionados com aquilo que aprenderam de música – memória – e o que ensinam de música – presente da narrativa.

Os sentidos do vir a ser professora de música se constitui na professora Verônica no interesse em criar laços com o instrumento, que para a professora Olívia se configura na tríplice artística. Esses sentidos também são configurados por esse laço com a EP quando situa as professoras como sujeitos pertencentes a esse contexto, a esse projeto de escola.

Compreendo esse contexto pela sua imbricação evidenciada nos relatos sobre a Escola Parque. A constituição dessa vida-formação como alunas das professoras é tramada juntamente com os laços, porque esses fenômenos de construir laços e produzir sentidos com esses laços se relacionam com essa escola. É possível compreender uma Escola Parque pelas narrativas produzidas das experiências na vida-formação.

O fato do contexto da Escola Parque compor sua narrativa deu sustentação para que esses laços fossem constituídos. Compreendo que a escola pode proporcionar esses meios de constituir laços, mas quem decide criá-los é o sujeito, nesse caso as duas professoras de música colaboradoras dessa pesquisa. Significa pensar que para a vida-formação das professoras de música criar laços que se sustentam pela Escola Parque é uma ação mútua em que a escola proporciona os meios e o sujeito produz as ligações. Além disso, é compreender nesse processo de vida-formação os laços constituídos com aquilo que foi vivido e que faz produzir sentidos da experiência vivida. Esse parece ser o mote de suas histórias. Os sentidos que evocaram desse movimento (auto)biográfico religando memórias.

Construo um relevo ascendente com esses pontos de ligação de partes de História de Vida dessas professoras, entendendo os laços como um dispositivo formativo cujos sentidos estão implícitos no contorno criado por essas histórias. Esses contornos individuais que compreendo estarem se co-formando dão sentidos que podem ser generalizáveis como conhecimento, pois, seja pelo instrumento violão ou pela tríplice artística essas Histórias se constituem singulares-plurais. Isso me faz

lembrar as palavras de Abrahão (2003), que orienta o pesquisador nesse tipo de pesquisa com Histórias de Vida em que “o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica”. (ABRAHÃO, 2003, p. 80)

Com isso chego a compreender como primeiros resultados dessa pesquisa que para se conhecer a própria História e de um contexto musical, entendo que é possível pelo caminho de buscar encontrar sentido no que se faz com música pelas Histórias de Vida, no caso desse capítulo uma parte dessa história, para perceber nessas histórias singulares-plurais os laços que se constroem entre o professor de música com o contexto, a partir do movimento (auto)biográfico do sujeito.

Entendo que nesse processo as professoras de música se ligam com o passado para produzir sentidos dessa experiência para pôr-se novamente para frente, para avançar em conhecimentos. Esse movimento (auto)biográfico valoriza esse vivido que fez toda a diferença em suas vidas, para conectá-las com o que está no presente e projetar-se no futuro com uma nova perspectiva. Isso não é algo que tem início e fim no próprio sujeito, mas sim algo que cria vínculos com o outro para poder pensar numa construção de laços com o coletivo (sujeito – escola –sujeito –área) para daí, conseguirmos pensar numa construção a potencializar força para a área a partir desses laços.

5. VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE MÚSICA DE ESCOLA PARQUE

Este capítulo se constitui como segunda parte da análise (auto)biográfica dos materiais biográficos no que se refere à vida- formação de professoras de música. As narrativas dessas professoras configuradas na vida-formação, tratada no capítulo anterior, se conectam com a vida-formação de professoras.

Optei para esse capítulo, assim como no capítulo anterior, trazer em tópicos os temas que emergem de suas narrativas para apresentar a vida-formação de professoras de ambas. As narrativas serão analisadas individualmente para no final desse capítulo refletir, com elas, na transversalidade das experiências da formação.

5.1 Vida-formação de professora de Verônica Gurgel Bezerra

Nesse tópico trago as experiências evidenciadas pelas narrativas da professora Verônica na primeira entrevista e, pelo segundo momento de entrevista com a professora de música, cujas informações foram (re)configuradas a partir da leitura que a professora fez quando na devolutiva das narrativas transcritas e analisadas por mim.

5.1.1 Vida de professora e inserção profissional de Verônica

A professora traz narrativas da experiência como professora a partir do processo de inserção na SEEDF como contrato temporário em que começou na Escola Parque, bem como outras experiências formativas que a levaram à inserção profissional nesse contexto. A professora narrou que aos “16 anos foi para a Escola de Música, e aí que foi estudar violão da forma mais convencional” e esclarece que “esse convencional quer dizer da forma mais tradicional, um aluno, um professor dentro da sala de aula” (VERÔNICA, ENAB, 2017). Esse momento vivido recordado pela professora na Escola de Música de Brasília revela o interesse em dar continuidade aos seus estudos do instrumento violão outrora iniciados na EP, como já descrito em capítulo anterior. Identifiquei em sua narrativa que o seu estudo na Escola de Música de Brasília com o violão foi individual nesse contexto em que ela considera como formal. A professora indica em sua narrativa que a aula de violão na Escola Parque e em seguida na Escola de Música não se deu ininterruptamente, mas

que a retomada de seus estudos do instrumento indica uma tentativa de manter-se no percurso formativo com música.

A professora Verônica traz os acontecimentos que foram configurando seu percurso formativo para o vir a ser professora de música de EP. Ela reconhece esse percurso entendendo que “tem uma ligação sim [ser aluna de EP], mas não, de certa forma, pensada. Foi acontecendo”. Essa forma de se constituir como professora de música indica que “inicialmente não tinha nada intencional, mas eu fui me tornando professora”. O termo “acontecendo” revela um percurso formativo da professora que se configura no ato de narrar, pois como nos ensina Souza (2006) esse “ato de narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática” (SOUZA, 2006, p. 13).

Isso é evidenciado quando ela reflete sobre o porquê de ser professora de música, pergunta feita à professora na primeira entrevista:

Engraçado, é lidar com gente né! Tem uma coisa também. No início eu não pensava que era...que ia ser professora de música, mas eu sempre trabalhei sendo professora. Porque lá na UnB eu era monitora de algumas matérias e depois....É engraçado! Vai aos poucos. Você não pensa, vai se tornando professor e nem percebe que é professor. (VERÔNICA, EN, 2016)

Nesse relato podemos perceber que a professora é consciente de seu processo formativo quando afirma que “no início eu não pensava que ia ser professora de música, mas eu sempre trabalhei sendo professora”. Quando ela narra: “Engraçado, é lidar com gente” ela responde a uma das perguntas realizadas na ENAB que consistiu em “por que ser professora de música?”. Relacionar-se com pessoas se constitui, em sua narrativa, como uma maneira de se tornar professora de música, pela relação com o social. Entendo que nessa narrativa se desvela um momento formativo, pois quando fala que “sempre trabalhou sendo professora” está se referindo à monitoria de disciplinas na Universidade, como aluna de graduação.

Esse momento formativo é pertencente de sua vida-formação de professora, porque se refere em sua narrativa à sua inserção profissional. Além disso, a própria professora menciona que: “No início da minha história com o ensino veio um pouco na faculdade, na UnB. Eu era tutora de algumas matérias e de certa forma eu ajudava os alunos a passar naquelas matérias” (VERÔNICA, ENAB, 2017). Nesse ponto de seu percurso a professora cria um laço a partir dessa lembrança, pois ela percebe ao

narrar “aula com música começou meio ali, só que eu não tinha consciência que eu era professora”. Ela percebe que seu momento formativo produz sentidos dessa experiência vivida quando narra os acontecimentos, cujos efeitos são percebidos em seu próprio relato: “é engraçado, vai aos poucos, você não pensa, você vai se tornando professor e nem percebe que é professor”. (VERÔNICA, EN, 2016)

Eu fui tutora ou monitora, eu não sei, acho que monitora desse IM¹⁴ uns três semestres eu acho que fui, depois de IM 2, depois fui de Harmonia, fui de Análise, várias vezes eu fui tutora dessas matérias. Aí depois eu fui, quando eu saí eu formei em bacharelado, não formei em licenciatura. (VERÔNICA, EN, 2016)

Em sua narrativa fica claro que a atividade de monitoria de disciplinas foi algo recorrente em sua graduação, quando em sua memória busca destacar esse percurso formativo na universidade, dentre os quais ela elenca a “monitora de Introdução à Música uns três semestres, depois de Introdução Música 2, Harmonia, Análise Musical, várias vezes”. Em seguida a professora faz menção do curso o qual estava se formando na universidade: “eu formei em bacharelado, não formei em licenciatura”. Essa informação escolhida pela professora, no ato de narrar, indica que seu vir a ser professora de música foi se delineando pelas suas experiências musicais, tendo em vista que sua inserção no curso de bacharelado em contrabaixo está se relacionada com o laço da vida-formação entrelaçado agora com essa experiência de ensinar na graduação, construindo, assim, laços profissionais com a escola, quais sejam aqueles relacionados com a natureza da formação, no caso da professora, em música. A professora amplia essa compreensão quando narra:

Hoje eu entendo que essas experiências, de certa forma, me levaram para a Escola Parque, porque realmente eu pensava em seguir ‘carreira de músico’, só que muitas coisas foram acontecendo e eu acabei fazendo um contrato com a Secretaria e acabei dando aula na Escola Parque. A escola que eu escolhi para dar aula na época era a Escola Parque e eu fui dar aula de música. E essa foi uma experiência que eu falei: “esse negócio de dar aula de música é legal”. Foi a primeira experiência, e a partir dessa experiência que eu fui fazer o concurso para trabalhar na Secretaria. (VERÔNICA, ENAB, 2017)

Seguir carreira de músico para a professora produz experiências no seu vir a ser professora de música, cuja natureza da atividade profissional se imbrica em sua

¹⁴ Introdução à Música. Disciplina da graduação em música da Universidade de Brasília.

história. A professora Verônica entende bem essa relação, pois ela narra que “queria trabalhar com música”. Seu percurso formativo musical a levou a compreensões da dimensão *ser professora de música*, pois quando narra que “ter experiência de tocar em orquestra, ter vários tipos de experiência, tocar na Rádio Brasília FM com pianista, tocar com outros grupos” é entendido pela professora Verônica como formativo para ser professora de música.

Compreendo, a partir desse recorte de sua História de Vida, que parte dessa dimensão de *ser professor de música* inclui os sentidos dados às experiências vividas com contextos musicais para além da sala de aula, que são ressignificados pela própria professora em sala de aula. Ela compreende esses sentidos de sua experiência com música quando narra que “todas essas experiências, de certa forma, me influenciam em sala de aula, pois elas me levam a pensar como ensinar, ou como agir em determinados momentos, por exemplo em como eu pensar a música” (VERÔNICA, ENAB, 2017).

Isso significa pensar que esses sentidos são produzidos por diferentes laços com a música e o outro, cujas experiências produzem sentidos para a professora Verônica se constituir professora de música na escola. Nesse caso, não há uma reprodução de um modelo performático com música, mas abstrações [produtos da biografização] feitas pela professora de momentos musicais vividos com o outro, que são ressignificados para produzir novos conhecimentos musicais escolares.

Além disso, a professora traz em seus escritos da dissertação de mestrado sua implicação com o contexto:

Embora a minha formação fosse somente a de Bacharelado em contrabaixo até então, foi sugerido que desse aulas de musicalização e de violão. O contato com as aulas de instrumento levou-me a questionar o que iria ensinar, como ensinar para turmas de aluno, qual repertório, e se eu iria dar conta da função ali confiada. (FDA Verônica, 2012)

Essa implicação com o contexto revela um momento charneira da professora em que a professora questiona aquilo que vai ensinar e trabalhar de música com seus alunos. A professora Verônica compartilha sua vivência de sala de aula naquilo que tange à realidade vivida por ela. Essa realidade é expressa pela professora Verônica como uma inquietação com os modos de se ensinar violão na EP. Em seguida, a professora narra sobre sua inserção na SEEDF como professora de música.

Quando eu entrei na secretaria entrei primeiro como contrato temporário e fui trabalhar justamente numa Escola Parque. Eu já trabalhei na 304 Norte eu fiquei lá um ano, um ano letivo. Foi uma experiência muito boa, só que eu era bacharel. Eu não era licenciada. E na Secretaria aceita os bacharéis como contrato. Na época a minha coordenadora falou bem assim: Verônica por que você não faz? Nós tínhamos uns quatro professores bacharéis que estavam dando lá a aula, e o nível é muito bom pra... Eles gostavam muito do nosso nível. E ela falou assim: Por quê que vocês não fazem o concurso da Secretaria? Nunca tinha passado na minha cabeça que eu ia fazer o concurso da Secretaria, mas comecei a cogitar, e eu estava grávida também. Eu falei: não, eu acho que vai ser legal. Aí eu comecei, inclusive nós quatro fizemos do concurso e todos passaram. (VERÔNICA, EN, 2016)

A professora narra a sua entrada como professora substituta e em seguida a realização de concurso da SEEDF para professor da rede. Ela narra que foi “trabalhar justamente numa Escola Parque”, identificando que o contexto que estudou música e aprendeu a tocar passou a ser seu local de trabalho. Além disso, o contexto escolar reconhece que suas experiências com música a prepararam para a docência de música. Isso fica claro na narrativa que faz na sequência: “o nível é muito bom pra... eles gostavam muito do nosso nível” (VERÔNICA, EN, 2016).

Tanto que essa inclinação à docência de música suscitou em um convite de sua supervisora para se tornar efetiva pelo concurso público. Nessa narrativa, a professora contextualiza sua situação em “ter um trabalho fixo” e por estar em período de gestação do seu primeiro filho. Essas circunstâncias descritas pela professora tornaram a sua escolha para a docência de música como um fator potencial para a sua inserção profissional. A professora Verônica narra em seguida características da EP onde trabalhou, indicando os modos de ensinar música na EP.

Então quando eu fiz o concurso da Secretaria eu adorei ter passado, e gostei de ter ido pra Escola Parque, que eu estava acostumada. Você tinha material pra trabalhar, tinha espaço pra trabalhar. Você tinha liberdade de fazer determinadas criações. O que eu senti e eu sinto até hoje na Escola Parque é o espaço que você tem pra fazer o projeto que quiser dentro da área. Por isso que eu fico fazendo esses projetos, porque eles me motivam a trabalhar. Também porque eu quero uma coisa nova. Às vezes quando eu trabalhava muito uma música, por exemplo, eu passava uns cinco anos sem poder escutar essa música, porque eu enjoava. Então, quer dizer, deixa de ser prazeroso né. (VERÔNICA, EN, 2016)

Ao narrar a sua inserção na SEEDF como concursada, a professora Verônica mostra características do seu trabalho escolar no que se refere a “material pra trabalhar, espaço, liberdade de fazer determinadas criações”. Essas características do contexto da EP que saltam em sua narrativa revelam que estão imbricadas com a dimensão do *ser professora de música*, pois, como ela mesma entende: “eu sinto até hoje que a Escola Parque é o espaço que se tem pra fazer o projeto que quiser dentro da área”. Essa forma de desenvolver seu trabalho na escola com liberdade é, para a professora Verônica, uma retroalimentação de seu fazer musical, no que tange a projetos com música na escola: “porque eles me motivam a trabalhar também, porque eu quero uma coisa nova”. A professora encontra prazer nessa forma de trabalhar com novas experiências musicais na EP, que proporciona “uma liberdade muito maior, porque trabalhei orquestra, e tinha mais liberdade de trabalhar com música popular”. (VERÔNICA, EN, 2016)

Entendo que essa forma de trabalho da professora Verônica é ressignificada na medida em que atribui sentidos pelos laços que constrói com a EP e a música. O laço constitutivo da vida-formação é ampliado por outros laços com música em contextos diversos, e isso produz efeitos em sua aula de música. Essa construção é compreendida por ela da seguinte maneira:

Quando eu cheguei nessa Escola Parque da 304 tinha uma professora de violão, e ela foi me mostrar como ensinava. A partir disso eu fui tendo minhas experiências também, porque eu via como ela ensinava e, contrapunha com o que eu pensava em algumas coisas. Eu colocava o jeito que queria, do jeito que eu imaginava, ou experimentava novas coisas. E foi começando a ter um formato de aula, até o que eu tenho hoje. Lógico! Isso foi se modificando ao longo dos anos. (VERÔNICA, EN, 2016)

Esse jeito de ir configurando sua aula indica que a professora Verônica aprendeu com experiências de professores mais antigos, mas que não abandonava o fio condutor de sua vida-formação e vida de professora, ou seja, os laços construídos permaneceram atados e produzindo sentidos para seu fazer musical. Isso proporcionou à professora se constituir dentro da profissão como professora de música e, além disso, os sentidos de suas experiências com música produzidos pelos laços vão se reconfigurando e, conseqüentemente, reconfigurando seus modos de dar aula, pois, a professora narrou que “foi começando a ter um formato de aula, até

o que eu tenho hoje e que foi se modificando ao longo dos anos”. (VERÔNICA, EN, 2016)

Seu percurso profissional não se deu apenas na EP, mas passou por outros contextos escolares também: “Eu comecei a trabalhar na Escola Parque da 210 Norte, nessa que eu estou hoje, eu fiquei lá uns seis ou sete meses”. Em seguida, “eu fui encaminhada para a Samambaia. Lá eu fiquei dois anos numa Escola Classe”. “Bem, logo depois disso eu fui trabalhar numa escola de Zona Rural em Sobradinho, chamada Queima Lençol. Durante um ano eu fiquei nessa escola”. “Logo depois disso eu passei dois anos no CEMNB, que dizer, eu levei cinco anos para voltar para Escola Parque. “Quando eu cheguei na Escola Parque da 308 acho que eu fiquei uns seis anos mais ou menos, fiquei uns seis anos lá”. “Logo depois que eu saí de lá eu fui para a 210 Norte, e eu estou lá desde 2010”. Esse percurso profissional escolar está representado na seguinte imagem:

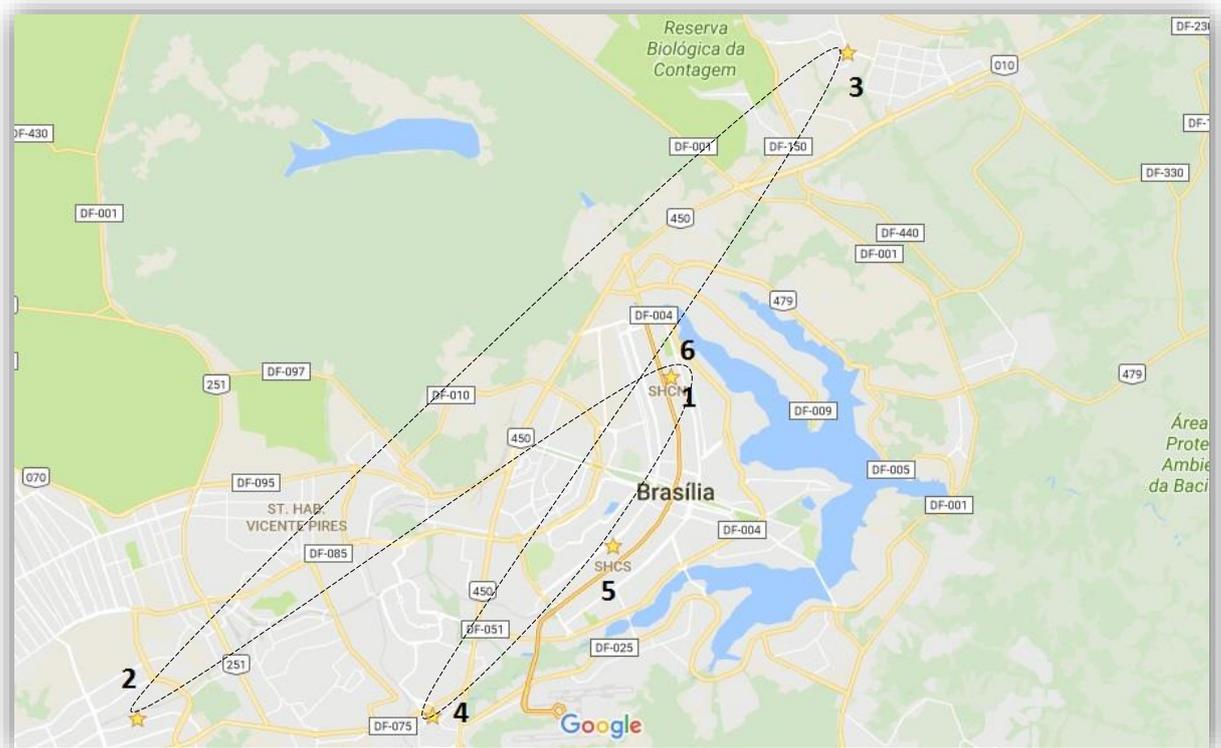


Figura 8. Trajetória escolar da Professora Verônica. Fonte Google Maps.

Nessa imagem podemos acompanhar como se deu o percurso profissional descrito pela professora de música. Em cada uma dessas escolas pelas quais a professora Verônica passou ela narra diferentes experiências que viveu e como foi

conquistando seu espaço como professora de música. A esse respeito ela narrou o seguinte: “logo quando eu entrei na Secretaria eu comecei a trabalhar na Escola Parque da 210 Norte, e lá tinha uma outra forma de trabalhar, pois não tinha aulas de instrumentos, era mais canto”. A professora Verônica, mostra em seu relato que essa “outra forma de trabalhar” estava distante do que ela sabia e queria fazer nas suas aulas de música. Ou seja, ensinar aquilo que se reconhece fazendo bem.

A forma dessa professora de trabalhar com música na escola se constitui com a prática de ensino de instrumentos musicais, como o violão por exemplo. Isso fica mais claro quando ela narra: “com o tempo fui colocando instrumentos, porque tinha instrumentos musicais na escola” (VERÔNICA, EN, 2016). A professora parece reconhecer as tendências de práticas musicais escolares, neste caso o canto. Isso ocorre porque muitas práticas são definidas pela escola por aquilo que o professor sabe fazer. Tanto que ela comenta que “com o tempo” foi “colocando instrumentos musicais”. Os laços aqui construídos são alimentados por aquilo que ela como professora sabe fazer e não somente por aquilo que a escola indica que vem sendo feito lá.

O tempo foi o seu maior aliado para mostrar que poderia contribuir melhor com o ensino da música colocando instrumentos musicais na sua sala de aula. Esse tempo a constitui também como um sujeito da experiência que sabe como conduzir as aulas de música conforme relato que segue: “Ah! Vamos colocar os meninos para tocar, porque eu já tinha uma experiência e sabia que eles conseguiriam”. Isso mostra que ela tinha clareza, em sua narrativa, das suas práticas transformadas em experiências.

Foram os percursos de vida-formação e atuação que levam a professora a fazer uma reflexividade autobiográfica que, como diz Bondía (2004), é um “sujeito que faz a experiência dele se apoderar”. Tanto que ela usa as palavras “sabia que eles conseguiriam”, ou seja, ela tinha em sua bagagem experiencial condições de, nos termos de Nóvoa (2009), levar o aluno a outra margem do conhecimento. Assim como o saber pode ser transformado em conhecimento, as práticas também podem vir a se tornar experiências, se assim houver tal reflexividade. Esse sujeito da experiência é construído com os laços que permeiam as lembranças da professora com aquilo que concebe como aula de música na escola.

Compreendo que a professora constitui saberes e experiências com aquilo que necessita para a vida de professora de música, o que nas palavras de Contreras

(2016) significa que no exercício da docência o professor traz aquilo que está unido a si próprio, aquilo que está incorporado. É, nos termos de Contreras (2016, p. 15, tradução nossa), “um saber pedagógico de algo que se vive”¹⁵. Portanto, isso é o que nos faz compreender, por meio da História de Vida, as “dimensões do ser” professora de música de um contexto escolar. (JOSSO, 2006)

A professora trouxe em sua narrativa uma sequência cronológica de sua atuação como professora de música. Embora não deixe claro em seu relato o motivo da transferência da Escola Parque 210/211 Norte para uma Escola Classe na cidade de Samambaia/DF, a professora mostra que nem sempre o tempo e a experiência são aliados para se continuar com determinada escola. O seu trabalho na Escola Parque como professora e os seus saberes pedagógicos que poderiam e levam o aluno a aprender a tocar não garantiam a sua permanência. Tanto que ao narrar sobre essa Escola Classe, ela conta: “lá nessa escola, basicamente, não dei aula de música, pois os professores não deixavam porque atrapalhava a sala que estava ao lado”. A vaga assumida era, segundo a professora “de Artes Plásticas” e com a quantidade de alunos em sala de aula, “45 alunos numa sala, se trabalhasse com música iria atrapalhar”. Foi então que a professora Verônica decidiu “dar aula de Artes Plásticas”.

O discurso narrativo aqui é de quem toma, segundo Delory-Momberger (2012, p. 583), uma posição avaliativa da relação que estabelece com a docência. Mesmo com essas especificidades desse contexto, a professora Verônica busca encontrar meios de manter seu laço com a música e a escola quando narra em seguida: “ainda trabalhava um pouco de música, de vez em quando eu ainda tentava”. (VERÔNICA, EN, 2016)

Em seguida, a professora conta que se deparou com situações semelhantes quando trabalhou numa escola da Zona Rural chamada Queima Lençol, em Sobradinho/DF. Nessa escola, a professora também foi designada “para uma vaga de Artes”. Sobre isso a professora relatou o seguinte: “Quando eu cheguei lá eles queriam que eu desse artesanato. E eu falei assim: eu não sei dar artesanato, eu sei dar aula de música”. Isso era bastante comum nas escolas de educação básica do Distrito Federal, pois na história da educação musical escolar do Distrito Federal é notório que

¹⁵ Do original: “*un saber pedagógico de algo que se vive*”.

havia uma premissa de que os professores de Arte deveriam atuar também com outras modalidades artísticas. (SILVA e ABREU, 2017)

Na narrativa acima, a professora mostra-se mais empoderada daquilo que a constitui como professora de música. É um discurso narrativo em que se posiciona com firmeza quanto ao que quer trabalhar, mostrando que o seu agir foi na direção de criar laços com esta escola por meio da música. Isso fica claro quando ela narra: “eu fiquei com duas aulas na semana com cada turma. Uma era de música. Eles aceitaram eu dar aula de música”. (VERÔNICA, EN, 2016)

São várias as escolas por onde a professora Verônica passou. Ela trouxe em seus relatos lembranças de mais um desses contextos escolares, no caso, o Centro de Ensino Médio chamado CEMNB no Núcleo Bandeirante/DF. Dessa lembrança o relato foi o seguinte: “lá eu pude trabalhar música. Eu fui para uma vaga de música e consegui fazer banda”. Como era uma escola de ensino médio e, de acordo com Santos (2015), nesse nível de ensino os jovens se juntam para formar grupos. E, nessa escola, a professora Verônica conta que “havia grupos de jovens que se separavam por estilos e gêneros musicais, como o gospel, o samba e o rock”. “Era uma rixa bem grande. Então, eu separava o grupo de samba com o de rock. Nas apresentações separava os dias para não ter confusão e briga”. (EN, VERONICA, 2016)

Esse é um trabalho diferente dos demais, pois o perfil de alunos e da escola delinearam que tipo de laços a professora estabeleceria. Neste caso, os laços foram constituídos com os alunos e suas escolhas e preferências musicais. Ela conta que “os alunos adoravam a aula de música e traziam instrumentos musicais de casa”, o que facilitava o trabalho dela como professora. Diferente da outra escola mencionada anteriormente, as aulas de música eram barulhentas, mas “a direção disponibilizou outro espaço para as aulas continuarem acontecendo sem atrapalhar os outros professores”. Mesmo assim, o incômodo pareceu persistir levando-a a tomar novas decisões. Sobre isso a professora retoma nas lembranças suas experiências adquiridas nesse contexto:

Nessa escola do Núcleo Bandeirante tinha uma coisa engraçada também. No primeiro ano eu tinha uns instrumentos de percussão, aí quando eu começava a ir pra aula com esses instrumentos de percussão atrapalhava, né! No segundo ano que eu estava lá os instrumentos sumiram. Simplesmente sumiram! Eu “rodei” essa escola

inteira. Cadê os instrumentos? Ah! não sei! Ah! não sei. Sumiram com o instrumento para que eu não fizesse... Então, foi um dos momentos que eu falei: “não, acho que já está na hora de sair, porque realmente as pessoas estão se incomodando com o trabalho”. Então, eu vou para um espaço que realmente as pessoas queiram esse trabalho. Não vou ficar brigando por um espaço que....Eu não tenho muito esse negócio. Existem tantos espaços bons e... Olha, eu morava aqui em Sobradinho e ia lá para o Núcleo Bandeirante por dois anos. Era longe para mim. Eu pegava dois ônibus pra ir para lá. Então, quer dizer, eu curtia ficar lá, mas, depois de certo ponto eu falei: “não, chega! Vamos pra um lugar mais perto, onde as pessoas curtem mais esse trabalho e, que podem valorizar, né? Porque mesmo que você fizesse o melhor trabalho do mundo, a direção não estava muito interessada nisso. Sabe aquela história assim que tipo: “Ah, tanto faz seu trabalho”. Entendeu? Foi mais ou menos nesse sentido. (VERÔNICA, EN, 2016)

Ao fazer essa narração pude perceber um momento charneira da vida de professora, ou seja, um momento de reorientação na sua maneira de se comportar, de pensar o seu meio ambiente, de pensar em si por meio de novas atividades. (JOSSO, 2010)

O relato mostra que não basta alunos e professores querem fazer música no espaço escolar, é preciso um compromisso de todo o contexto escolar para que tais práticas se sustentem. E, uma vez que os instrumentos musicais com os quais trabalhava haviam desaparecido, a professora tomou a decisão: “acho que já está na hora de sair, porque realmente as pessoas estão se incomodando com o trabalho”. Foi nesse momento que a professora Verônica buscou reorientar a sua maneira de estar no ambiente de trabalho. Como afirma Josso (2010, p. 70), “pensar em si por meio de novas atividades”.

Ela confrontou consigo mesma os lugares onde pudesse permanecer para continuar constituindo laços com o ensino de música. No ato de narrar, ela compreende que “existem tantos espaços bons, e esse era longe, tinha de pegar dois ônibus pra ir para lá”. Esses obstáculos a fazem refletir que a distância não a impediria de continuar atuando nessa escola que ficou “por dois anos”, mas os acontecimentos em seu conjunto a levaram a tomada de decisões como relata: “eu curtia ficar lá, mas, depois de sumirem com os instrumentos eu falei: “Não! Chega!”. (VERÔNICA, EN, 2016)

Foram essas continuidades e descontinuidades de atuação em diferentes contextos de escolas de educação básica do Distrito Federal que levaram a professora à necessidade de se sentir pertencida a um desses contextos escolares. Quando

narrou sobre essas escolas [EC de Sobradinho, escola Queima Lençol e CEMNB] o fez de forma mais pontual, parecendo significar que essas experiências não foram suficientes para a sua constituição como professora de música. Ela escolhe desatar alguns laços com esses contextos para continuar construindo novos laços. No entanto, pelo fato de trazerem à tona em sua narrativa esse atar e desatar de laços faz parte de sua *dimensão de ser professora de música*.

Para a professora é coerente em sua História de Vida narrar acontecimentos que sintetizam ganhos e perdas, mostrando que construir laços é também construir e desconstruir relações com contextos. É, portanto, depender de operativos da escola que requerem negociações como, por exemplo, o barulho produzido na aula de música e o interesse ou não da direção escolar por determinados tipos de projetos musicais que o professor se dispõe a desenvolver no contexto. Como bem entende Abreu (2011),

[...] 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 dos outros, da situação ou das oportunidades abertas pela própria situação. (ABREU, 2011, p. 57)

A autora considera ainda que nesses termos, “É preciso ser de algum lugar para ser reconhecido”, e reconhecer-se como professor de música daquela escola (ABREU, 2011, p. 57). Por isso, a professora Verônica narra a seguir, com mais detalhes, a temporalidade da experiência construída com as Escolas Parque de Brasília.

Na sua narrativa que segue os acontecimentos estão relacionados à sua inserção na Escola Parque da 308 Sul como professora de música. Percebi nessa narrativa que a professora se mostrou mais interessada em aprofundar esse tema Escola Parque, dando destaque para as peculiaridades desse contexto.

Quando eu cheguei nessa Escola Parque da 308 eu fiquei aproximadamente uns seis anos. Lá era bem interessante, porque nós tínhamos do 1º ao 8º ano. E, eu gosto muito das séries finais. As séries finais foi muito bom para mim, porque eu já tinha trabalhado muito. Inclusive eu trabalhei muitos anos. Trabalhei na Queima Lençol, na Samambaia, no CEMNB o Ensino Médio. Então, eu estava saindo do Ensino Médio e entrando para os anos iniciais e isso ficou meio complicado. E lá eu tinha desde o 1º ano ao 8º ano. (VERÔNICA, EN, 2016)

O primeiro destaque dado pela professora foi com relação aos seis anos de permanência nessa escola. Ela escolhe falar primeiramente da temporalidade da experiência construída com essa escola chamando a atenção para esse tempo. A escolha de iniciar o seu relato marcado pelo tempo mostra que este está ligado às suas ações como professora de música nesta escola. E, a primeira ação que ela se dispõe a construir nesse espaço é atuando com alunos dos anos finais. Para ela, ter tido experiências anteriores e ter se identificado poderia ser um indicativo de querer continuar trabalhando com séries finais, pois em sua narrativa fica claro que há uma faixa etária de alunos com a qual prefere trabalhar. Ela narrou mais sobre isso:

Alguns dias a gente recebia os alunos das séries iniciais e noutros dias as séries finais né! Assim, finais e iniciais cada dia num período. Nesse ponto que aí eu realmente fui começando a gostar, porque lá nós tínhamos oficinas para todos os alunos. Aos anos finais a gente oferecia oficina de instrumento, e isso era muito bom pra a gente de música. Todo mundo gostava! Todos os professores gostavam muito de dar aula de instrumentos, e a gente começava a ver os efeitos, assim, a produção dos alunos e a gente conseguia perceber mais. E isso aí foi realmente muito bom! (VERÔNICA, EN, 2016)

Foi pelas oficinas de música que a professora foi se (re)configurando nesse contexto e aprendendo a construir sua aula de música para as séries iniciais também, vivenciando novas experiências com a música. Percebo também na sua narrativa que pelas oficinas de música a professora se identifica com os demais professores de música, revelando uma verticalização de seus modos de trabalhar. Entendo que esse é um contexto peculiar narrado pela professora, pois quando narrou suas experiências em outros contextos até aqui, suas ações para se constituir professora de música pareciam ser solitárias. No entanto, nesse contexto da EP 308 Sul, suas ações com música encontram ressonâncias nas de outros professores de música que, para a professora Verônica, geraram efeitos naquilo que os alunos produziam de música. Isso fica mais claro quando ela narra: “a gente fez um trabalho muito bom com os professores. Havia um planejamento muito organizado e conseguíamos fazer apresentações muito grandiosas com cem alunos tocando num palco”. Entendo que esse uníssono do trabalho dos professores de música dessa escola consolidava aquilo que a professora entende como aula de música escolar.

Vários momentos a gente teve oficinas muito boas de instrumentos. Cada período tinha, sei lá, cinco professores de música. Então nós

éramos todos formados em música e não tinha professores de Artes. Assim, mesmo que tivesse um professor de Artes ele tinha formação em música. Mesmo que tivesse esse professor era difícil ele se manter naquela época com oficina se ele não soubesse nem um pouco, nada de instrumento. Não soubesse nada de música! (VERÔNICA, EN, 2016)

Nesse relato percebo em seu agir que seu trabalho musical se adequava com o dos demais professores de música desse contexto, em que “saber alguma coisa de música” era como um pré-requisito para o trabalho com essas oficinas. Essa narrativa mostra que esse contexto não somente favorecia o trabalho musical na escola, como também exigia do seu corpo docente conhecimentos para esse trabalho com música. Isso foi norteador para a professora para que começasse a trabalhar com as séries iniciais. Sobre isso a professora narrou que

A gente começava desde a 2ª série, já colocava os alunos a terem iniciação com os instrumentos. E as bandinhas sempre funcionando. Bandinhas rítmicas sempre funcionando ao longo desses trabalhos com os anos iniciais. Então o trabalho foi bem significativo nessa época. (VERÔNICA, EN, 2016)

Compreendo que a professora vai constituindo seus modos de ensinar música para as turmas dos primeiros anos pela iniciação com instrumento. Ela entende que para que os alunos cheguem às oficinas eles precisam começar desde as primeiras turmas com os instrumentos musicais. E, dessa forma ela vai evidenciando os laços que construiu com essa escola constituindo sua dimensão do *Ser professora de música*, pois esses laços que a professora construiu com a EP 308 foram imprescindíveis, tanto que ela escolhe narrar que as suas experiências convergiam com outros trabalhos musicais de outros professores.

Com as narrativas da professora Verônica percebo esses laços com essa EP pelas experiências com outros contextos de atuação. Os sentidos produzidos por essas ligações são levados a construir conhecimentos prático-pedagógicos com a aula de música na escola, uma vez que altera as suas práticas musicais escolares, como quando ela vai configurando suas aulas de música para as turmas iniciais. Esses conhecimentos a ajudam a se construir com o contexto, mas isso não lhe dá garantias, pois é preciso que novas experiências sejam vividas para que novos sentidos sejam produzidos e, por conseguinte, novos conhecimentos sejam construídos.

Ao finalizar a narrativa sobre essa EP, a professora retoma sua história com a Escola Parque da 210 Norte. Foi nesse contexto que a professora contou que passou a atuar e que continua atuando até o momento da enunciação. Esse contexto que passa a narrar se difere do anterior em alguns aspectos. Sobre essa escola ela narrou:

Logo depois que eu saí de lá eu fui pra 210. Na 210 já foi um outro tipo de trabalho. Quando eu cheguei lá o trabalho coletivo não funcionava muito, como a gente funcionava o coletivo na 308. Não! Até hoje. Eu estou lá desde 2010, e a gente dificilmente fez um trabalho coletivo mesmo. Dificilmente! Por vários motivos. Um dos principais que eu acho é não ter a coordenação. A coordenação existe, mas não existe o momento de coordenação entre os professores de música, para elaborar um projeto em comum. Nunca teve isso né! Mas lá funciona vários trabalhos. Cada um vai fazendo os trabalhos à sua forma. Às vezes, um ou outro professor se junta, mas para trabalhos, assim, bem estanques, não para um planejamento anual inteiro. É mais ou menos assim! Acho que é um pouco do resumo que tem de como cheguei na Escola Parque. Como foi feito. Como a gente tá fazendo. E são alguns momentos que teve durante a minha carreira, assim, e que a gente está fazendo né! (VERÔNICA, EN, 2016)

Ao narrar a sua chegada à Escola Parque da 210 Norte, a professora conta o que entende como peculiar dessa EP, o trabalho coletivo. Ela menciona que é diferente a forma de se organizar entre os demais professores em relação à EP 308 Sul. Ela entende que o trabalho coletivo entre os professores, ao qual chama de coordenação, se configura de modo diferente e que isso não se modificou ao longo dos anos que esteve nessa escola. O trabalho musical é individualizado pelos professores e não há uma verticalização entre seus projetos.

Entendo em sua narrativa que esse ponto destacado pela professora parece reconfigurar seus laços com essa Escola Parque, pois essa peculiaridade desse contexto é evidenciada somente agora e não nas suas primeiras narrativas sobre a EP 210 Norte. No início ela estava reconhecendo esse contexto e conhecendo suas tendências de práticas musicais escolares. Os laços construídos ali foram alimentados por aquilo que ela como professora sabia fazer de música. No entanto, quando retorna para esse contexto sua narrativa vem carregada de outros sentidos de sua experiência com as escolas onde atuou. Essa experiência, principalmente às relacionadas com a EP 308 Sul, faz-lhe enxergar coisas que não enxergava anteriormente, pois seu olhar para esse contexto está instrumentalizado por suas experiências. Penso que esse deslocamento em seu percurso profissional e formativo a fez se constituir professora

de música, ao narrar sua História de Vida. Com isso, é possível compreender mais das dimensões de ser professora de música, principalmente quando ela narra seu percurso profissional e formativo mostrando como se formou com isso para chegar a ser essa professora de música de Escola Parque.

A narrativa da professora Verônica sintetiza a sua experiência nesses contextos descritos por ela.

Gente, eu não consigo entender como é que um professor fica com aquele repertório com aquelas crianças e não sai daquilo. Sabe aquela coisa quando você escuta aquela música da novela durante aquele período da novela e depois você não aguenta mais escutar a música? É meio assim, porque funciona mais ou menos seis meses um período de trabalho e eu não aguento mais escutar aquela música! Então, não que essa música eu não possa trabalhar, mas vai ser chato. Não vai ser tão prazeroso quanto uma coisa diferente. Eu acho que é um ponto legal da Escola Parque, que me fez querer voltar para trabalhar lá. Quando eu fiz concurso, e quando eu passei por todas as escolas eu falei: “não, não é lá esse espaço. Porque no espaço da Escola Parque eu tenho a liberdade pra fazer o projeto que eu quero”. E nas outras escolas eu não tinha. Ou era “ah, faz Educação Artística, faz isso, faz aquilo”. Então eu era muito mandada, não tinha essa liberdade. (VERÔNICA, EN, 2016)

Ela faz uma narrativa de forma avaliativa de seu percurso profissional e formativo, evidenciando seus modos de trabalhar com música. Para a professora estar na Escola Parque é ter a liberdade para realizar o trabalho musical que, pela sua experiência, entende como melhor, pois, para ela, faz todo o sentido reunir em sua narrativa aquilo que a fez pensar sobre seu próprio percurso formativo, pois se biografiza nesse processo narrativo quando retoma essas memórias entendendo aquilo que foi formativo, produzindo conhecimentos para si. Ela relembra suas vivências e experiências nos contextos onde atuou e faz uma reflexão sobre si mesma no agora, isto é, no ato de narrar. Nessa perspectiva, Souza (2012) ensina que “o ato de narrar implica-se, numa perspectiva de reflexividade biográfica, ao próprio sujeito através dos modos como tece a vida e interroga-se sobre suas trajetórias e percursos de vida-formação” (SOUZA, 2012, p. 69).

Nesse momento narrativo ela entende e enxerga seus laços com a escola e põe em evidência aquilo que a faz ter escolhido retornar e permanecer nessa Escola Parque, a liberdade de criar seus projetos com a escola.

5.1.2 Vida de professora e o fazer musical escolar de Verônica

Nesse tópico passo a tratar da vida de professora de música no que se refere à sua atuação na Escola Parque da 210 Norte, no Plano Piloto em Brasília/DF. A professora continua contando sobre o seu trabalho com música nessa escola e a sua relação com esse contexto. Após a professora narrar como foi a sua inserção na SEEDF como professora efetiva, perguntei em seguida quais foram as experiências que considerava fundamentais em sua prática pedagógico-musical que ela conseguia lembrar. Sobre isso ela respondeu:

Ah! O trabalho coletivo. Trabalhar sempre coletivamente dentro de sala de aula, não só com os professores. Não sei se eu posso dizer que aquilo é um ensino coletivo de instrumento, mas uma prática de conjunto. Isso funciona muito bem. Desde lá, desde os primeiros momentos que eu trabalhei, esse é um trabalho que funciona até hoje, o trabalho de prática de conjunto coletiva. Ele funciona muito bem e me alicerça até hoje. Não consigo trabalhar individualmente cada aluno, como eu já vi alguns grupos fazendo. Eu só consigo ver tudo num coletivo. O coletivo que impulsiona toda a ação. Nem sempre eu corrijo os alunos, o coletivo é que vai empurrando. O aluno que vai percebendo que ele tá fora. Às vezes a gente precisa chamar atenção: “Ei! Presta atenção!” Mas normalmente o coletivo é que funciona. Essa é uma das coisas que me alicerça desde aquela época, o trabalho com prática coletiva com os alunos. (VERÔNICA, EN, 2016)

Nessa narrativa a professora se refere a um trabalho coletivo com os alunos pela prática de conjunto com instrumentos, fazendo sentido para ela trabalhar com música dessa forma na escola. Pela narrativa percebo em suas experiências formativas um fio condutor de sua prática pedagógico-musical, a prática de conjunto com instrumento. Aquilo que vem se configurando em sua vida-formação é apropriado pela professora como um saber pedagógico experienciado e ressignificado. Em outras palavras, os contextos por onde passou revelam especificidades e necessidades distintas, porém há uma ligação, um laço, que a faz manter a sua forma de trabalhar com música na escola. A professora entende que esse trabalho coletivo é algo que funciona muito bem e que compreendo consolidar seu trabalho musical na escola.

Esse é o trabalho que dá certo para a professora Verônica e que não deixa perder de vista, pois vai se reconfigurando à medida que encontra necessidade e, acima de tudo, produz sentidos da experiência para ela. Esse fio condutor em seu percurso profissional é que entendo como um laço construído pela professora, pois

ele circunda e orienta suas práticas e modos de construir a sua aula de música com os seus alunos. Dessa forma, a professora se constitui sujeito da experiência por manter-se em construção dos laços que permeiam as suas lembranças com aquilo que concebe como aula de música na escola, porque percebo que os efeitos dessas experiências da professora se mostram na sua narrativa configurando o formato de suas práticas pedagógico-musicais a partir suas experiências em sala de aula.

Ao pedir que ampliasse sua narrativa a respeito desse trabalho com música, a professora respondeu:

O trabalho com o instrumento. O aluno não consegue perceber uma aula de música que não tenha instrumento. Quando é só canto, parece que canto é uma coisa assim natural. Ah! Todo mundo canta! Mas uma aula de música tem que ter instrumento. (VERÔNICA, EN, 2016)

Essa concepção que a professora tem sobre a aula de música e a presença de instrumentos musicais é importante para ela, pois conta que seus alunos preferem que tenha instrumentos na aula de música. Sobre isso ela conta que: “se não tiver nem isso eles não consideram como uma aula de música”. Ela entende que “esse é um conceito que foi se construindo pelas crianças. Aula de música tem que ter instrumento. Então é isso que também vem me orientando.” (VERÔNICA, EN, 2016)

Para a professora esse é um sentido produzido pela sua experiência com o contexto, e ela persegue esse sentido, uma vez que a aula de música deve ter instrumentos musicais para os alunos também. Sobre isso ela narrou:

Muitas vezes eu questiono o que é que eles esperam da aula de música? No começo do ano eles falam: tocar um instrumento. Sempre! Sempre instrumento! “Qual o instrumento que você mais gostou? O da tampinha. Desde a guitarra, sei lá, alguma coisa, do tambor.” Mas eles gostaram de algum desses instrumentos. Alguns gostam muito de cantar. Alguns. Muito raro ser “só cantar”. Normalmente eles querem várias coisas. Então, essa é uma orientação que eu tenho, que a aula da música tem que ter instrumento. (VERÔNICA, EN, 2016)

Esse saber da experiência que emerge de sua História de Vida com a aula de música não é uma cartilha que ensina como é ser professor de música de educação básica, tendo em vista que a experiência é, por sua vez, de quem a viveu e, portanto, não pode ser generalizada. No entanto, o que se pode apreender e aprender com essa História de Vida são esses sentidos da experiência que foram produzidos para se gerarem conhecimentos práticos pedagógico-musicais. Esses sentidos podem ser

identificados e sistematizados em conhecimento para a área de Educação Musical, pois evidencia dimensões da compreensão de uma História de Vida singular-plural, como bem entende Abrahão (2016). Ou seja, da mesma forma que a professora mostra como produzir conhecimento prático pedagógico-musical a partir de sua experiência com os laços que foram construídos, podemos compreender que os saberes da docência de música produzidos pelo movimento (auto)biográfico do professor de música podem ser sistematizados pela narrativa (auto)biográfica. A professora amplia esses conhecimentos quando narra:

Outra coisa, eu sempre toquei com eles! Então, pra mim era a mesma coisa: estar tocando com eles. Tínhamos que ensinar, e ver como eles iriam participar. Eu sempre falava assim: Éramos da minha banda. Vamos ser todo mundo da minha banda. E eu acho que ainda funciona assim, por que minha banda é assim. A banda às vezes é boa, às vezes é ruim (risos), mas é a banda que eu tenho no momento. (VERÔNICA, EN, 2016)

Ao se biografizar, a professora compreende que ter instrumento em sala de aula é um pressuposto para fazer música, pois é algo que gera resultados musicais com o grupo. E assim a professora vai delineando os seus projetos musicais escolares. Esse contexto escolar, especificamente, possibilitou “essa liberdade de fazer o projeto e, de você ser artista também”. Com essa narrativa entendo os sentidos da experiência produzidos pelos laços com a Escola Parque, em que a professora chega em seu topoi biográfico, gerando esse tipo de conhecimento para ela que consiste na liberdade com projetos musicais coerentes com seus princípios pedagógico-musicais, pois para a professora Verônica

[...] não basta você ser um professor de música. Tá aí! Porque quando eu fui pro Ensino Médio, minha sorte é que eles não gostavam do PAS. O PAS me dava a impressão de que eu era uma professora que só falava de música. E eu não sou professora de falar de música, mas sou de fazer música. (VERÔNICA, EN, 2016)

A expressão “tá aí” em sua narrativa revela essa biografização, pois nesse ponto de seu relato fica mais claro que ela põe como objeto de reflexão sua própria experiência com a escola. Ela contrapõe o que foi vivido no contexto do CEMNB em relação ao PAS¹⁶, e o presente. É pelo processo mental de refletir sobre sua

¹⁶ Programa de Avaliação Seriada.

experiência que ela compreende que há diferenças em sua forma de atuar com música. A professora entende isso quando narrou: “Essa é a História! Porque lá na Escola Parque eu fazia música. E outra coisa, a gente fazia o projeto que a gente gostava”. (VERÔNICA, EN, 2016)

É evidente que em seu processo de biografização ela escolhe contar qual é a História de Vida de professora de música de educação básica que quer trazer à sua própria reflexão. Em seguida a professora narrou o seu trabalho musical escolar que vem fazendo no presente:

Hoje eu estou com outro tipo de direcionamento, que é o de criação coletiva. A criação pressupõe também uma execução e todas elas são coletivas, mas criação é conjunta com os alunos. Isso tem me motivado e eu tenho observado que tem motivado os alunos também na sala de aula, sendo muito mais do que fazer só a execução. Eu tenho trabalhado com isso nos últimos três anos, e têm surgido várias produções. (VERÔNICA, EN, 2016)

A professora, que narra esse seu momento contextualizado no presente da narrativa, coloca como está realizando o seu trabalho musical escolar com a composição musical. Acredito que essa narrativa revela uma maturidade desenvolvida no seu percurso profissional, uma vez que a professora vai para além da execução instrumental, tão presente em suas narrativas. Ela evidencia que essa prática instrumental continua lá, porém contextualizada com a prática composicional coletiva. A prática musical de compor coletivamente é algo desafiador quando se refere à sala de aula. Entendo assim por estar num processo semelhante com meus alunos no projeto o qual sou professor a três anos. Há nisso, uma maturidade para chegar nesse processo, porque compor coletivamente requer um laço consistente entre os professores, alunos e a música. Não estou afirmando categoricamente que se dá dessa forma exclusivamente ou de outra, mas como observo no percurso formativo da professora Verônica com a Escola Parque e, em diálogo com minhas próprias experiências que há uma maturidade do trabalho musical para se compor com os alunos. A composição é algo, muitas vezes, superestimada entre os músicos e entendida como virtuosismo de poucos. Porém, fica claro que na narrativa da professora Verônica que ela entende bem o momento em que está com seus alunos para criar suas produções musicais. Tanto que isso é algo que há três anos vem sendo

construído por ela e pelos alunos. A professora esclarece também que há certa resistência desse processo de compor, pois narrou que

Dentro da escola às vezes eu sou, aparentemente, a única que está com uma linha de pensamento da criação. Porque, às vezes, muita gente fala: “não, isso é muito difícil. Ah não gente, não vamos fazer esse trabalho não. Deixa para lá. Trabalhar com composição é uma coisa muito desgastante. E eu estou trabalhando com uma coisa que para mim tem sido muito prazerosa. (VERÔNICA, EN, 2016)

Essa composição não se caracteriza na narrativa da professora como o apogeu do trabalho musical escolar, mas em sua História de Vida fica claro que é um produto resultante de suas experiências formativas com o contexto. Para outros professores de música pode não ter o mesmo significado, mas para a professora há sentidos atribuídos a essa experiência. Além disso, a professora narrou sobre outras propostas pedagógico-musicais:

O primeiro semestre inteiro eu trabalhei o Bumba-Meu-Boi, e ele ainda não se esgotou. Eu achei que ia trabalhar outro tema e ainda não sei se vou trabalhar. Porque eles [alunos] estão me cobrando. A gente gravou as músicas no departamento de música lá na UnB. Nós gravamos as músicas e as histórias que eles reinventaram da história do Boi. (VERÔNICA, EN, 2016)

A professora dá ênfase em sua narrativa a esses trabalhos que parecem ganhar destaque e a impactar seus alunos, pois requerem suas produções como conquistas musicais que foram construídas com o coletivo na aula de música. A professora narrou que essa gravação foi um dos resultados do projeto de PIBID que participa juntamente com seus alunos. A professora compreende suas características com o contexto, pois,

[...] é um ponto que me identifica com a Escola Parque, porque você tem um espaço para criar. Ah, agora eu estou afim de trabalhar outras coisas. Ah, vamos trabalhar o Boi agora, vamos fazer a ciranda. Aí eu vou atrás ver o que é, como funciona, e me motiva a fazer também, senão fica realmente aquela coisa chata. (VERÔNICA, EN, 2016)

Pelos relatos da professora fica claro que esses trabalhos musicais, descritos com tantos detalhes por ela, trazem as características de um contexto de Escola Parque em que ela se identifica. É esse processo de criação que a faz buscar novos conteúdos e novas formas de trabalhar práticas pedagógico-musicais. E, em sua

narrativa, ela parece reforçar essa prática como ela mesma afirma: “eu sempre quis isso”. Essa expressão da professora revela o que vem alcançando por estar se constituindo com esse contexto, cujos efeitos são percebidos pela sua narrativa. Ela narra o que sentiu quando viveu essa experiência:

Eu queria que eles [alunos] sentissem essa sensação de tá num estúdio gravando e eu falava assim: gente quem sabe isso não é a porta de sucesso de vocês? É o começo do sucesso de vocês? Nós não sabemos o que é o futuro, mas aquela sensação de estar lá e de ver as crianças....vendo que o trabalho funcionou.... Eles conseguem. Eles conseguiram ser autônomos em determinados momentos. Eu fico muito feliz com o resultado. Os alunos pequenos...nossa como eles produzem. Como eles produzem apesar de toda agitação, toda aquela concentração mínima que eles têm conseguem produzir coisas maravilhosas. Eu gosto de ver o resultado e quando eu vejo eles no palco é bem emocionante. Fica parecendo mãe. As crianças parecem os filhinhos da gente e se eu fosse sua mãe ia curtir de ver aquilo! (VERÔNICA, EN, 2016)

Essa sensibilidade que salta de sua narrativa também é parte de sua dimensão de ser professora, pois como ela contou é algo que a toma como um sentimento pelo que faz profissionalmente. Ela projeta desejos de que esse trabalho não tenha um fim em si mesmo, mas que gere efeitos não somente para si, mas nos seus alunos. Isso revela que os laços construídos produzem sentidos não somente para a professora, mas também para os alunos.

Trabalhar com a História de Vida da professora Verônica foi, acima de tudo, uma oportunidade de participar na reconstrução de uma História da Educação Musical Escolar no Distrito Federal, na perspectiva de uma de suas autoras dessa história, nesse caso a professora de música Verônica. Para entender essa História social de um contexto de ensino de música, primeiramente busquei entender que sujeito é esse que se constitui com esse contexto de ensino. Compreender sua vida-formação desde aluna até sua vida-formação de professora em que continua a se formar com suas experiências foi fundamental para que se tenha dimensões da compreensão de como se constrói laços com a escola. O que é notório para mim é que a professora cria laços pelas experiências com a Escola Parque, e esses laços vão se (re)configurando a cada novo desafio que a professora se depara.

O que se configurou nesse processo de análise foi uma História do ensino de música da Escola Parque na perspectiva da História de Vida da professora de música

Verônica, cujos laços foram construídos a partir de experiências com o ensino de violão, seus modos de ensinar música em contextos distintos, o trabalho coletivo pelas oficinas de música, e o processo composicional. Esses pontos elucidados pela narrativa da professora de música Verônica mostraram o seu percurso formativo e evidenciam as dimensões do ser professora de música de Escola Parque.

5.2 Vida-formação de professora de Olívia Augusta Benevides Marques

Para tratar da História de Vida da professora de música Olívia o seu relato foi analisado em uma só estrutura, uma vez que sua forma de narrar se mostrou mais pontual em que o processo de inserção profissional e as práticas musicais estão diluídos ao longo do texto, e seu percurso profissional é apresentado até o momento presente.

Ao tratar da vida-formação de professora de Olívia inicio a análise do relato da professora partir da sua inserção profissional. Esse acontecimento foi trazido pela professora e que deu continuidade à construção de sua narrativa mostrando que a sua inserção profissional como professora efetiva da SEEDF foi imprescindível para a construção de laços com a Escola Parque. Assim narrou a professora:

Quando eu fiz a licenciatura, eu sempre quis trabalhar em Escola Parque. Primeiro eu fui pra uma escola lá no Gama, mas ainda não tinha licenciatura, foi logo quando eu entrei no concurso. Depois eu fui morar em Cuiabá. Ai voltei para Brasília e terminei o curso de música na UnB. (OLÍVIA, EN, 2016)

Trata-se aqui de um breve relato sobre as escolas em que atuou, como quando se refere a essa escola na cidade do Gama/DF, do entorno de Brasília. Quando ela narra em seguida: “o meu sonho era ir. Fiz estágio na Escola Parque e, eu sempre falava, eu quero trabalhar aqui”, passo a compreender que a professora se reconhece nesse contexto da EP, onde passa a se constituir como professora de música.

Na sequência, a professora continua narrando sobre seu processo de inserção profissional em escolas de educação básica:

Depois eu trabalhei no Guará, acho que por dois anos, e finalmente consegui ir pra Escola Parque. Então, a minha vida profissional toda foi dentro da Escola Parque. E eu agradeço a Deus, porque eu até lembro que pensei em sair da Escola Parque e ir pra Escola de Música. Fiz prova, fui pra banca. Estava certo. Só faltava chegar lá e entrar na Escola de Música. Mas no último momento, é... Não deu certo! O coordenador chamou outras pessoas e eu ia entrar como *ex-officio*. Não era pelo concurso, nem remanejamento. E ai eu fiquei tão frustrada, porque eu já estava me sentindo lá na Escola de Música. Mas, com o tempo eu vi que realmente tinha que continuar na Escola Parque, porque essa escola é a minha cara. Eu me identifico totalmente com a Escola Parque, porque além de ter aula de música, tem aula de teatro, aulas de artes visuais, literatura, educação física. Ao longo do tempo que eu comecei a trabalhar lá eu fui percebendo

que queria juntar essas coisas. Eu não queria só ficar na música! Como é uma escola de arte que você respira arte em todos os lugares. Então eu comecei o meu trabalho. (OLÍVIA, EN, 2016)

Trago a seguir um esboço de seu percurso profissional em escolas da SEEDF.

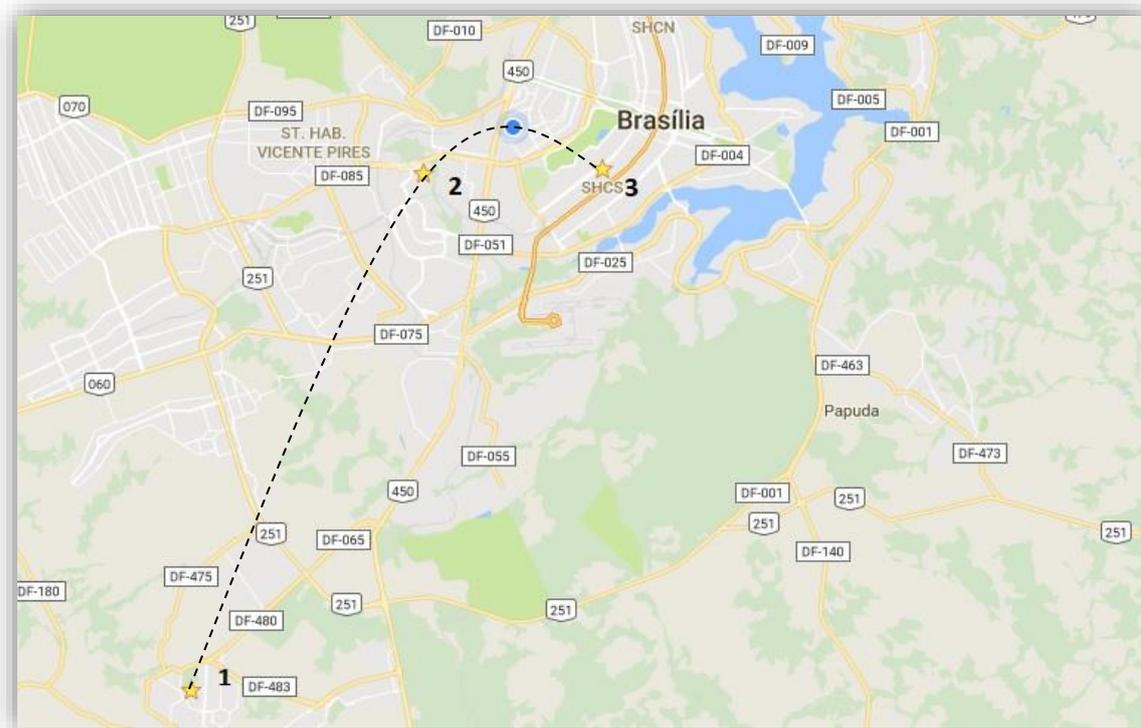


Figura 9. Percurso Profissional da professora de música Olívia. Fonte Google maps.

Com a narrativa da professora Olívia, percebo que o tempo na escola fez com que ela compreendesse que a EP é o contexto onde queria constituir a sua vida-formação de professora. Ser professora de música de Escola Parque. Mesmo com a intenção de trabalhar em outro contexto, como na Escola de Música que mesmo considerada como educação básica esta se configura como ensino profissionalizante, os acontecimentos narrados por ela a fizeram permanecer no contexto de escola regular de educação básica, que tem outra perspectiva como a de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, LDB, Cap. II, Art 22)

A professora passa a perceber o que é a EP e se identifica com esse contexto, talvez pela natureza especial que a EP está configurada. A professora esclarece o que é essa natureza especial em seus escritos da dissertação:

As EPs que integram a Rede Pública de Ensino do Distrito federal, são consideradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal SEDF como escolas de natureza especial. As Escolas de Natureza Especial são Unidades Escolares cujas tipologias de atendimento são diferenciadas das Escolas Regulares da Rede Pública de Ensino. Essas unidades ofertam os componentes curriculares: Arte (artes plásticas/visuais, música, artes cênicas e literatura) e Educação Física, com atendimento especializado, integrando o currículo de, no mínimo, cinco Unidades Escolares. (OLÍVIA, FDD, 2016)

A narrativa mostra que a professora entende seu percurso formativo de ser aluna de EP a ser professora de música nesse contexto, isto é, ela atribui sentidos de sua experiência com o contexto ao criar laços pelas experiências com a EP, tanto pela representatividade da EP no contexto educacional, quanto pela representação de si nesse contexto. Nessa direção, Delory-Momberger (2012) nos ensina sobre essa representação em si mesma que a professora constrói

Se essa dimensão da temporalidade é, com certeza, essencial na constituição da experiência e no trabalho biográfico que ela implica, o objeto dessa contribuição será mostrar em que o espaço, a começar por aquele que nos é o mais pessoal e o mais íntimo, a saber, nosso próprio corpo, é também constitutivo da experiência, em que ele é um lugar de construção das representações de si e dos outros. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 65)

Esse entrelaçamento de si mesma com o que representa a escola influenciou nos modos de se constituir professora de música de Escola Parque. Ao que parece, ser professor de música deste contexto é diferente pela própria natureza da escola. Sobre esse aspecto a professora continuou narrando o seguinte:

A Escola Parque influenciou minha maneira de ser, de trabalhar, de tudo. O meu laço com a Escola Parque é realmente muito forte, porque ela que na verdade me conduziu esse tempo todo. E aí quando eu não consegui ir pra escola de música, eu me dei conta, um tempo depois, que eu não ia gostar de ficar na Escola de Música, porque eu precisava estar numa escola como a Escola Parque, onde possa juntar numa apresentação música, teatro, artes visuais, literatura... tudo. É isso o que eu amo fazer. É isso que eu gosto. (OLÍVIA, EN, 2016)

Em sua narrativa a professora faz mais uma vez menção ao tempo, mas contextualizando, nesse caso, que a percepção dela sobre a EP ser um contexto com o qual se identifica, não foi imediata. Além disso, a professora reconhece que sua experiência com esse contexto a fez construir laços de forma a delinear seu percurso profissional, bem como aquilo que a professora entende como o trabalho musical escolar. A professora reconhece que esse contexto é diferenciado, e mostra como se

constituiu com ele pela força que a Escola Parque tem. Entendo que essa força é de impactar o sujeito e provocá-lo a construir laços, a construir e atribuir novos sentidos e aprender com eles.

Na sua narrativa a professora evidencia seu laço com a escola pela forma de se relacionar com o ensino de música nesse contexto. A tríplice artística – ensaiar, cantar e se apresentar – que permeou sua vida formação como aluna desse contexto, agora se (re)configura em sua forma de trabalhar com música na escola.

A professora enxerga que a música está ligada às outras artes e busca estar em diálogo com elas. Ela conhece e reconhece o diferencial do ensino de artes da Escola Parque para o de outras escolas de educação básica do país. Nesses outros contextos o ensino de arte nas suas modalidades, ou seja, Artes Visuais, Cênicas, Música e Dança, são abordadas conjuntamente. O contexto da EP é diferente, pois cada modalidade artística possui um professor especialista. Entretanto, para a professora Olívia, esse contexto ao possuir um ensino especializado de artes pode ter suas práticas pedagógicas e artísticas elaboradas de forma interdisciplinar. É nesse trabalho artístico que a professora acredita que o trabalho com música se insere nesse contexto. Ela narra uma forma de se trabalhar a música em contexto com as demais áreas artísticas de forma interdisciplinar, em que esse trabalho escolar caminha junto, dialogando entre si. Sobre isso a professora continua narrando:

Acho que música, eu como professora de música, pra mim música tem que ser, tipo, um musical. Eu sou uma professora musical. Aquela que no final do ano tem que ter aquela mega produção. Eu pegava as letras de todas as músicas e fazia uma pastinha para cada aluno e a minha família já falava ai meu Deus chegou a época das pastas, que eu botava todo mundo pra me ajudar. (OLÍVIA, EN, 2016)

Nessa narrativa a professora de música descreve como é sua aula de música e o que concebe como ensino de música em escola de educação básica, especificamente na Escola Parque, que é trabalhar com musicais. Essa relação da música de forma interdisciplinar na EP suscita na professora um sentimento de estar trabalhando dessa forma, como ela mesma narrou: “não é nem gosto é uma paixão por música, pois pra mim ela tem que estar ligada com a arte. Ela tem que estar inserida junto com as artes cênicas, com as artes plásticas”. Nessa visão, a professora mostra pela sua narrativa uma concepção estética da arte na escola em que a música está inserida conjuntamente com as outras modalidades artísticas. E, por estar nesse

local que tem especificidades artísticas, ela traz suas compreensões dessas especificidades sobre o ensino de música, dando sentido ao ensino de Artes na escola. Nesse sentido, a professora Olívia se biografiza nesse processo, tanto que narra: “então a Escola Parque realmente é um sonho realizado. É isso! A Escola Parque é meu sonho que realizei. Ser professora lá!”. (OLÍVIA, EN, 2016)

É pelo processo de narrar suas Histórias de Vida que a professora de música Olívia se biografiza, ou, como nos ensina Delory-Momberger (2011), é um momento em que

[...] tal atividade de biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341-342).

Essa biografização da professora Olívia ocorre quando ela dá destaque pela narrativa àquilo que a fez se tornar professora de música pelos sentidos atribuídos às suas experiências, gerando laços que constituem as dimensões de ser professora de música. Ela evoca seus conhecimentos enquanto professora de música sobre o quê e como ensinar – sujeito epistêmico –, como também narra sobre si, mostrando uma reflexão de si mesma ao narrar – sujeito biográfico –. Esses fenômenos evidenciam a biografização da professora Olívia, denotando como se constituiu professora de música de educação básica.

A professora de música segue narrando como foi seu processo formativo com a música, o qual ela mesma entende como tortuoso pela não linearidade desse seu percurso com a música.

Comecei a fazer escola de música, só que quando eu comecei a fazer o normal eu não dei conta, porque eu estudava violino. Eu não dei conta de juntar as duas coisas, de fazer o normal e continuar estudando violino. Então, eu parei e pensei que não voltaria mais a tocar. Achava que estava fazendo o normal e falei: “bom, vou fazer pedagogia que vai ser o meu caminho”. E assim foi. Fiz vestibular no Ceub pra pedagogia e passei. Quando estava fazendo seis meses no curso de pedagogia meu pai chegou em casa e falou: “Eu fui convidado pra dar aula na universidade de Mato Grosso, na UFMT, e a família vai toda pra lá”. Aí eu tranquei o Ceub. Cheguei em Cuiabá, fiz vestibular, passei na UFMT pra pedagogia. (OLÍVIA, EN, 2016)

A professora traz em sua narrativa esses acontecimentos evidenciando que se tornar professora de música de educação básica não se mostrou algo tão claro para ela, pois, mesmo estando em contato com a música ela decide cursar pedagogia, delineando seu percurso como docente, mas não diretamente com o ensino de música. No entanto, a professora escolhe contar como se deu esse desvio em suas próprias escolhas no que se refere à sua mudança para Cuiabá/MT. A professora continua a narrar sobre isso:

Quando eu comecei a morar em Cuiabá, tinha um professor lá que era da orquestra e dava aula de violino e eu ainda tinha meu violino. Então eu voltei a ter aula, porque violino sempre foi minha paixão. O César, professor muito apaixonado pelo que ele fazia, me incentivava muito. Quando eu estava cursando pedagogia, depois de uns seis meses esse professor chegou pra mim e falou assim: “Olívia, sabia que vai abrir agora aqui na UFMT um curso de música? A primeira turma vai ser agora. Vou fazer a prova. Inclusive está vindo um professor da UnB. Você não quer fazer música?” Ai eu lembro que eu falei assim: “Olha Cesar eu vou fazer o seguinte: eu vou fazer o vestibular e, se eu passar, vou pra música e saio da pedagogia. Se eu não passar continuo na pedagogia. Ai eu fiz vestibular e passei. E aí foi assim que eu entrei na música. (OLÍVIA, EN, 2016)

Em sua narrativa a professora mostra que a sua inserção na licenciatura em música se deu pela influência de seu professor de violino. É evidente que a professora Olívia não tinha por objetivo se tornar professora de música. Além disso, a professora parece entender isso como um “vácuo” na sua formação, porque, como ela mesma narra ao contextualizar a sua volta para a Brasília: “não fui aquela aluna que saiu da escola de música e foi pra UnB. Minha formação teve um vácuo. E quando eu cheguei na UnB foi um choque porque eu não tive a formação”. No que se refere a lacunas no seu processo formativo, a professora Olívia narra chama isso de vácuo, pois entende que o que havia aprendido de música pelas aulas de violino não parecia suficiente para a graduação e, a posteriori, para o exercício da docência de música. Ela narra em sequência o seguinte:

Eu tive que correr atrás, literalmente, do tempo perdido. Eu estudava todos os dias e, enquanto eu fazia licenciatura, eu já me sentia chamada a ir trabalhar com criança! Sempre gostei! Porque antes de ir pra Cuiabá eu estava dando aula e como eu já tinha feito o normal eu já era professora numa escola particular. Então essa coisa de escola, de dar aula para criança, que é minha paixão, eu já gostava muito. Era isso que eu queria. Era exatamente isso. (OLÍVIA, EN, 2016)

A professora narra esses acontecimentos a fim de mostrar que mesmo com as mudanças de localidades, existia uma prática docente com a qual se familiarizava. Olívia vai se constituindo docente mesmo antes de fazer a licenciatura em música, por já dava aulas para crianças. Embora a professora não deixe claro qual é a faixa etária com a qual trabalhava, ela enfatiza que era isso o que queria. Ou seja, no ato de narrar, ela constrói reflexões sobre esses acontecimentos – se biografiza – e atribui sentidos para eles, tanto que faz menção novamente quando narra: “Era exatamente isso!”. Com essa expressão percebo que a professora atribui sentidos às suas experiências, se constituindo sujeito dessa sua experiência e, se biografizando, pois, como ensina Passeggi (2016) “é preciso se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos”. (PASSEGGI, 2016, p. 76)

A professora de música continua sua narrativa contando sobre a sua inserção na secretaria como professora de música.

Logo que eu cheguei conheci uma professora de música. A Edelvira Cristina. A minha amiga Edelvira já tinha muita experiência com música. Edelvira era minha mentora e muita coisa que eu aprendi, mas muita coisa mesmo, foi com ela. E, simultaneamente também eu cantava no madrigal da UnB com o professor e maestro, David Junker. A maioria das coisas que eu sei em música quem me ensinou realmente, que fez com que eu entendesse mesmo a música, o ritmo e uma série de coisas de conceitos musicais foi cantando no madrigal com o David Junker. Eu sempre faço um trabalho vocal com os meus alunos e, é tudo fruto do madrigal. (OLÍVIA, EN, 2016)

A professora Olívia evidencia, com essa narrativa, as experiências que considera como importantes para se constituir como professora de música de escola de educação básica. Isso esclarece que em percurso formativo com música a professora aprendeu com professores experientes e com vivências musicais em outros contextos. A professora atribui sentido a essas experiências em sala de aula, contextualizando essas experiências com conhecimentos musicais. Com a professora Edelvira ela aprende maneiras de ser professora de música de educação básica, e com o professor David Junker aprende aspectos mais técnicos como manipular materiais sonoros com a voz.

Essas experiências compõem as dimensões de ser professora de música de Olívia, bem como configuram e orientam suas práticas pedagógico-musicais. Além

disso, a professora tem a clareza de compreender isso no ato de narrar, pois ela expõe para a sua própria reflexão esses acontecimentos aos quais atribui destaque em sua narrativa. Em seguida, a professora narra sobre suas experiências na EP dando destaque àquilo que toma como significativo.

Eu tinha um aluno autista, e isso me chama muita atenção. O pai e a mãe foram na escola falar: “Olha professora, meu filho está apaixonado por Tom Jobim. A família inteira escuta Tom Jobim” No dia da apresentação ele pediu pra mãe pra ele se vestir igual ao Tom Jobim. Colocou até o chapéu. Então, pra mim, foi uma das milhares de experiências muito lindas que eu tive. Depois disso eu falei: “meu caminho é esse”. (OLÍVIA, EN, 2016)

Seguindo em sua narrativa, a professora de música narra que ter experiências com os alunos na escola a faz reconhecer seu percurso profissional, bem como reconhecer-se na profissão. E com esse relato percebo que são essas experiências que emergem de sua narrativa que a faz perceber-se nas dimensões de ser professora de música, uma vez que essas experiências fazem sentido para ela no ato de narrar e não outras. E isso fica mais claro quando a professora narra sua própria compreensão sobre seus “caminhos” com a aula de música na Educação Básica. Essas formas de compreender suas experiências e apreender delas conhecimentos para si e para o outro, evidenciam os laços construídos pela professora de música.

Então, cada ano eu fazia um projeto diferente. Eu pensava em algumas coisas, lógico que eu perguntava aos alunos, eu colocava as músicas pra eles escolherem, mas a ideia geradora sempre era a minha. A grande dificuldade, que foi a razão do mestrado, foi o seguinte: depois que eu fazia uma mega apresentação, num mega projeto, eu percebia que uns estavam lá, que participavam, e que uns ficavam alheios e isso me incomodava. E quando eu estava dando aula antes do mestrado, eu não chamei o aluno e conversei com ele. A gente fazia uma avaliação no final do ano, e eles falavam o que gostavam, o que não gostavam e eu assim me dava por satisfeita. Mas eu não fui lá, eu não investiguei. (OLÍVIA, EN, 2016)

A professora narra a sua implicação com essa EP e com os alunos. Ela conta o momento em sua carreira que passa a perceber coisas que a faz pensar sobre sua atuação. Essa narrativa encontra ressonâncias em seus escritos da dissertação de mestrado:

Fui percebendo que, durante esses anos como professora, eu não dava espaço para que os meus alunos se manifestassem sobre as

aulas de música, com exceção dos momentos de avaliação previstos no final do ano letivo, quando na apresentação dos projetos. Constatar que eu não dava voz aos meus alunos me fez refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, buscando entender o porquê eu não os escutava. Isso me levou a pensar qual a visão que os alunos têm das aulas de música. Os motivos de não ter dado voz aos meus alunos é um questionamento que me inquieta pois, muitas vezes, percebia que algo não estava funcionando bem. Depois de trabalhar bastante durante todo o ano, via estampada em seus rostos que as aulas, apesar deles demonstrarem por atitudes e também verbalizando que gostavam, não estavam sendo apropriadas por eles da maneira como eu achava que teria de ser. (OLÍVIA, FDD 2016, p. 13)

Entendo esse momento de inquietação e implicação com o contexto como um momento charneira de sua carreira, como nos ensina Josso (2010), “o momento em que o sujeito sentiu necessidade de se reorientar na sua maneira de se comportar, de pensar o seu meio ambiente, de pensar em si por meio de novas atividades”. (JOSSO, 2010, p. 70)

Esse momento a faz buscar respostas em sua pesquisa, como busco encontrar as minhas, quais sejam os laços construídos pelas professoras de música com a EP. E percebo que, com seu momento charneira a professora passa a ter um outro olhar para a escola. A professora tem uma compreensão de si em relação a quem era e quem quer passar a ser, projetando-se no futuro com outra perspectiva, mas sabendo que toda a sua História de Vida vivida até então não está separada de sua dimensão de ser professora de música, tanto que continua narrando: “eu sei que escola continua, os professores de música continuam fazendo o trabalho, continua tendo apresentação, é isso que uma Escola Parque é. Escola Parque é um centro de aprendizado diário de arte, eu sempre falei isso”.

É essa Escola Parque em que a professora foi aluna e hoje é professora que ela concebe como escola de artes. Ela contextualiza historicamente essa EP na sua narrativa.

Antes de existir o grupo composto pela Edelvira, o professor Ricardo e eu, não havia essas mega apresentações. Tinham apresentações, mas não eram como a nossa, em que a gente colocava um musical. E aí quando nós começamos, nós três, a escola foi mudando. (OLÍVIA, EN, 2016)

A professora Olívia vai se constituindo professora de música pela tríplice artística que surge na sua vida-formação como aluna de Escola Parque e que vai se

reconfigurando e delineando seu trabalho artístico em sala de aula na sua vida de professora de música, pois ela mesma tem o entendimento de si mesma como a professora de musicais. Além disso, a sua vivência com o coro madrigal e a relação com a professora Edelvira fornecem à professora Olívia subsídios para realizar esse tipo de trabalho musical escolar.

A professora narra aquilo que aprendeu não como uma forma de replicar conhecimento, mas com ele encontrar o seu caminho com a música na escola. E isso fica claro em sua narrativa na forma que vem relatando seu trabalho com música na escola, uma vez que ela faz uma menção de como mudou o ensino de música na EP com a sua chegada em parceria com esses dois professores de música. Além disso, a professora compartilha em sua narrativa aquilo que entende como dificuldade enfrentada na EP.

Muitos professores não entendem a escola como lugar de arte, eles não se sentem artistas. Isso realmente foi uma dificuldade e eu queria que esses professores se sentissem os artistas numa escola de arte. Então realmente, a minha motivação, eu queria envolver todo mundo, eu queria chamar todos os alunos era justamente pra isso pra que essa escola se tornasse o que ela é. Não é um mérito meu. A escola é uma escola de arte e educação artística sim, mas é uma escola de arte e muitos professores não têm essa ideia e assim não pensam artisticamente falando. (OLÍVIA, EN, 2016)

Para a professora estar em contato com o ensino de música na escola está relacionado ao “ser artista” na escola, em se tratando de uma escola de artes, como afirma a professora: “Eu sou muito assim... Show! Eu gosto muito dessa coisa de show!” (OLÍVIA, EN, 2016). Essa característica da professora de música de mover-se no sentido de chamar a atenção de seus colegas a enxergar esse viés artístico da EP, deixando claro em seu relato que há uma especificidade em seu trabalho na escolar, por ser um trabalho artístico, e, isso mostra não somente a prática pedagógico-musical da professora Olívia, mas também a peculiaridade dessa Escola Parque no que se refere às artes. Esse formato de escola compreendido pela narrativa da professora expõe a aquilo que professores de música de Escolas Parque podem e fazem acontecer de música e outras modalidades artísticas na escola. Além disso, compreendo com a professora Olívia que essas práticas estão associadas a um conjunto de práticas artísticas nessa EP.

Percebo também com a narrativa da professora Olívia que há uma ação produzida pela sua biografização com a EP, em que a professora traz com frequência em sua narrativa a necessidade de se trabalhar artisticamente com os outros professores. E isso produz efeitos, pois a professora continua narrando.

E ali nós percebemos que com o tempo as pessoas foram se envolvendo, e foram também criando seus próprios trabalhos. Então, isso foi muito bom! Isso foi muito bom! É... Eu digo isso até com o pouquinho de orgulho, porque é muito bom. Mas também, reconheço que essa luta não acabou. Essa luta não acabou e não é só na minha escola. Eu percebia isso em todas as escolas! Alguns professores, alguns da direção, sabem que aquela escola é uma escola de arte. Uma escola diferenciada e outros acham que ela é uma extensão da escola classe. Sim! Teoricamente ela é. Mas, na realidade, ela não é uma extensão da Escola Classe, porque o trabalho que é feito lá é bem diferenciado. Lógico! A gente pode aproveitar o que é feito na escola classe? Sim! Sempre! Mas a criança, inclusive na pesquisa eles falavam muito isso: a preferência deles é pela Escola Parque, porque não é igual à Escola Classe. (OLÍVIA, EN, 2016)

A professora narra os efeitos de sua biografização no contexto onde atua em que os demais professores a EP foram entendendo essa escola de artes que fala a professora Olívia. A professora se refere nessa narrativa à pesquisa de mestrado cujos sujeitos entrevistados por ela foram alunos das cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília/DF. Em sua pesquisa a professora evidencia o que pensam esses alunos sobre a Escola Parque e o que lá é ensinado. Com alguns de seus achados de pesquisa a professora contextualiza essa narrativa, mostrando que seus alunos – da Escola Parque – também veem essa EP como uma escola diferenciada, uma escola em que há o ensino de artes. Percebo que não é somente uma ideologia que a professora de música tem sobre o ensino de música da Escola Parque, mas uma constatação pela sua própria pesquisa que os alunos pensam sobre esse contexto e o que lá se ensina.

Isso mostra um contexto descrito pela professora que foi se reconfigurando ao longo do tempo em que o trabalho musical realizado pela professora Olívia caracteriza também essa EP onde atua, cujos professores com quem trabalha compactuam de suas ideias. Além disso, evidencia um contexto histórico da Escola Parque pela narrativa dessa professora, pois revela características e identidade da Escola Parque 308 Sul. A professora Olívia continua narrando sua forma de trabalhar na EP evidenciando o impacto que a aula de música surtia no contexto.

O que eu percebo é exatamente isso que eu acabei de falar. Muitos professores se envolvem, amam e se transformam, porque a arte transforma muito. Mas muitos ficam indiferentes. Muitos realmente não compram a sua causa. E, realmente dá uma dor, porque a criança está lá. Eles estão no auditório assistindo aos colegas deles, muitas vezes, com indiferença. Isso acontece. Isso acontece. Se as pessoas não gostavam, eu vou ser bem sincera, eu lamentava, mas não me faziam recuar! O pessoal está reclamando porque você fica com o auditório, coloca todos os alunos e não deixa os professores darem aula. E aí sim, vinham muitas reclamações, mas nada disso... porque eu percebia os resultados que os alunos me traziam. Eram muitos, então os alunos me alimentavam. (OLÍVIA, EN, 2016)

A professora mostra pela sua narrativa a sua visão da arte no seu ambiente de trabalho como algo transformador. Isso mostra com mais clareza e profundidade os laços que ela tem com esse ensino de artes, pois ela parece compreender que a música e as outras modalidades artísticas são transformadoras. No entanto, nem todos enxergam isso. Pela narrativa da professora fica claro o seu desejo de compartilhar essa sua compreensão artística na Escola Parque com os demais professores, como descrito em outras narrativas dela. Além disso, fica clara a resistência que ela enfrenta pela não identificação de alguns colegas quanto a essa perspectiva. Entendo com a narrativa da professora que existe um campo de enfrentamentos e acordos que ela se depara ao realizar o seu trabalho pedagógico-musical. E isso causa certa “dor” para a professora, pois é natural existirem diferentes pontos de vista. No entanto, essa narrativa mostra que ao se biografizar, a professora mostra essas nuances que o contexto dispõe, deixando claro que nem sempre se constituir professor de música em Escola Parque reflete em uma unidade de trabalho com relação ao corpo docente, mostrando que os laços são construídos no e pelo sujeito.

Percebo também que a professora utiliza os efeitos apontados pelos alunos como balizadores de sua prática pedagógico-musical. Ela faz alusão em sua narrativa desses efeitos gerados em seus alunos, mostrando também que ela compreende que seus alunos se biografam com a música, tanto que ela continua narrando sobre isso:

Quando um aluno nunca nem ouviu falar quem era Donca e chega no fim do ano ele canta a música do Donca, ele fala que gosta do Cartola, ah!! Valeu tudo. Realmente o aluno sempre nos recompensa. São essas coisas que fazem com que a gente ame a nossa profissão de qualquer maneira. De qualquer maneira. A música nos anima, nos motiva, ela nos muda. (OLÍVIA, EN, 2016)

A professora narra aquilo que a faz se manter na escola se referindo aos seus alunos, como quando ela diz que “você é professor mas você aprende muito mais com seus alunos”. A sua relação com eles parece criar laços, uma vez que ela mesma compreende que há um sentido para ela estar na escola para poder participar dessa construção com seus alunos. Para a professora Olívia faz sentido trazer isso em sua narrativa, uma vez que dá ênfase ao potencial que a música tem para ela e para seus alunos. Nesse sentido, a música também permeia esses laços construídos pela professora, pois ela [a música] entrelaçada com o contexto da Escola Parque é um elemento presente em toda a sua narrativa. A professora segue narrando sobre seus alunos:

Eu sei que muitos alunos ali foram influenciados, por exemplo, agora eu indo pra Cuiabá, eu estava no aeroporto quando um aluno meu chegou pra mim e falou assim “como é seu nome?” E eu falei assim: Olívia. “Olívia? Eu fui seu aluno na Escola Parque”. Ai eu falei: não! Ele falou o nome dele, Elias. Ele toca numa banda. Então assim, se eu influenciei ou não realmente eu não posso falar, mas que eu fiquei assim muito feliz eu fiquei! (OLÍVIA, EN, 2016)

Para a professora encontrar-se com um de seus ex-alunos foi algo que a surpreendeu, pois narrar que ele é músico de uma banda é uma informação dentre outras muitas que ele poderia ter trazido. Embora a professora não diga que ela o influenciou na decisão de ser músico, existe uma carga de sentidos na fala de seu aluno ao encontrar com a sua antiga professora de música. Ela mesma percebe isso, tanto que ela traz em sua narrativa esse encontro com o ex-aluno contextualizado enquanto falava de seus demais alunos no presente. A professora narrou esse acontecimento e passo a compreendê-lo como um produto, pois existe uma correlação na sua narrativa entre a professora de música e o ex-aluno músico. Nesse sentido a professora continua a narrar: “ali na Escola Parque é uma aula por semana. É muito pouco. Então, penso em qual é o meu trabalho? É fazer com que esse aluno tenha uma experiência prazerosa, que realmente gere conhecimento musical. É isso o que eu quero”. (OLÍVIA, EN, 2016)

Penso que talvez esses princípios que a professora narra, ao biografar-se, revelam que o contexto e as aulas de música podem não ser determinantes, mas são transformadoras, como bem entende a professora Olívia, uma vez que esse encontro provocou reflexões na própria professora, tanto que a fez narrar esse acontecimento.

Além disso, ela narra que ele traz não somente a aula de música, mas a aula de música na Escola Parque. Não há como dissociar o contexto dessa fala, pois foi por ele que esses acontecimentos começaram a ocorrer. A professora, que escolhe ir concluindo sua narrativa, dá mais detalhes sobre a sua prática pedagógico-musical desenvolvida na escola.

Então, com essa aula, uma aula por semana, eu consegui que eles cantassem muito, que eles ficassem afinados. Conseguia juntar todas as minhas turmas e fazer um coral só e equalizar, fazendo com que aquilo soasse bem. E as pessoas vinham. Mas, por que? Fruto da própria escola. Fruto também do madrigal. Eu fico realmente muito feliz mesmo deles continuarem porque eu, no começo de ano, coloco eles pra cantar. Sou professora de música, tenho que saber como é que está a voz deles. E aí eles amavam. Amavam. Mas por que eles amavam? Por causa do microfone, de se escutar. Eles adoravam aquele momento. Eu falei: “eu não estou aqui pra formar cantores, mas quem sabe?” Se eu formei, se eu vou ter lá na frente um aluno...bem, já tem esse que é cantor... então já valeu! Valeu muito a pena! Valeu muito a pena. Só em saber que um aluno continua estudando música. A música é um caminho que eu aconselho para todos os seres humanos, porque música é realmente, muito bom! O diferencial na minha vida é a música! (OLÍVIA, EN, 2016)

A professora conclui a sua narrativa sintetizando o que ela entende como música para a escola e para a vida. No seu entendimento, ambas estão implicadas com a História de Vida de professores que a ensinam. Entendo isso como uma ressignificação dos conhecimentos construídos pela própria professora com a música para pensar o contexto escolar. A professora Olívia mostra ao narrar como se tornou sujeito da experiência pelos acontecimentos evocados como aluna e professora de Escola Parque. Isso significa que os laços que vem sendo construídos por ela com a música são um diferencial em sua vida. Desde as primeiras narrativas sobre aprender música na EP e se tornar professora de música, percebo que esses laços são criados, sustentados e reconfigurados sempre que evocados pela professora de música.

5.3 Dimensões da Compreensão da Vida-formação de Professoras

Retomo as compreensões de Abrahão (2016) com base em Marinas (2007) sobre a escuta atenta, cuja palavra dada pelas duas professoras de música colaboradoras dessa pesquisa possibilitaram a (re)construção de suas Histórias de Vida, como professoras de música, estabelecendo um vínculo com essa pesquisa.

Assim como no primeiro capítulo da análise, identifiquei neste os pontos convergentes da vida-formação de professoras de Verônica e Olívia, isto é, naquilo que trazem de suas narrativas e fontes documentais: 1) Os percursos formativos com música; 2) Tornar-se professora de música de educação básica; 3) Experiências formativas; 4) Os laços e sentidos construídos; 5) Os efeitos dos laços; 6) Os momentos charneira; 7) Tornar-se sujeito da experiência; 8) O contexto da Escola Parque; 9) As dimensões de *Ser professor de música*.

Dando continuidade às análises, retomo os conceitos basilares deste trabalho que consistem nas *Dimensões do Ser no mundo* e o conceito dos laços de Josso (2006); das Histórias de Vida de Professores, orientando-me pelos construtos de Abrahão (2007); e do Sujeito da Experiência e do Sujeito Biográfico na perspectiva de Passeggi (2016) e Contreras (2016). Elaborei esquemas interpretativos para sintetizar, à luz desses conceitos, algumas compreensões advindas desse processo de análise.

Trago novamente à memória do leitor o que estou considerando da dimensão de *Ser professor de música* como uma das dimensões constituintes do *ser no mundo*. Nessa dimensão estão relacionadas as ações formativas da vida-formação de professoras que foram vividas por elas, constituidoras de laços. Esses laços são um dispositivo formativo que religam as professoras com aquilo que viveram e que consideram como formativo em seu percurso gerando um movimento conector, um movimento (auto) biográfico que religa as memórias formativas. Esse movimento que as professoras fazem é contextualizado no presente, gerando sentidos da experiência. Os laços constituídos na vida-formação de professoras constroem o *topoi* em sua História de Vida, cuja construção é apresentada nessa pesquisa.

Primeiramente trago minhas compreensões das Histórias de Vida das duas professoras de música, aprofundando-me em suas narrativas (auto)biográficas. Os nove pontos convergentes nas duas Histórias de Vida foram percebidos ao analisar de forma mais minuciosa as nuances de seus relatos de experiência.

As professoras de música evidenciam do seu percurso formativo com a música que há um envolvimento da música nos seus relatos de experiência. Fica claro pelas narrativas que o tornar-se professor de música para ambas as professoras ocorreu de forma distinta. Para a professora Verônica realizar estágios, ter várias participações como instrumentista em diversos contextos, se graduar bacharel em contrabaixo,

participar de monitoria na graduação e os diversos contextos em que atuou como docente de música mostram como foi se delineando seu percurso formativo com a música e a escola de educação básica. Para a professora Olívia fazer aulas de violino, ser corista no madrigal da UnB, se graduar em licenciatura em música, atuar em contextos como a Escola Classe no Gama/DF e na Escola Parque evidenciam como foi se construindo seu percurso formativo. Ficou claro em ambos os percursos formativos pela narrativa das professoras, que a música teve relação direta nessa formação, pois foi pelas diversas manifestações musicais dentro e fora da escola que as professoras foram se constituindo nos seus contextos com o ensino de música na escola.

As professoras mostram em seus relatos com se tornaram professoras de música de Escola Parque, ou seja, como as professoras foram encontrando as formas de ensinar a música na escola. Para a professora Verônica isso se consistiu pelas atuações em diversos contextos, pelos quais a professora se biografizava e construía novos conhecimentos para si sobre o ensino de música. Para a professora Olívia isso se constituiu pela forma como ela foi compreendendo e construindo os seus modos de ensino de música pela interdisciplinaridade artística na Escola Parque. Isso foi construído pelas professoras ao biografizar-se com as EP's, uma vez que os acontecimentos narrados por elas indicam que houve uma reflexão, no ato de narrar, em torno de suas experiências.

São essas experiências formativas que desencadearam esse processo de biografização com a música nas professoras, pois elas passam a relatar mais do que acontecimentos em suas Histórias de Vida, uma vez que nem todo acontecimento gera experiência para o sujeito. Entendo isso como um evento diferenciado no sujeito, pois este acontecimento que gera experiência se entrelaça na memória do sujeito, no caso, das professoras de música para produzir conhecimento para si e para os outros. Muitos acontecimentos podem passar por nós sem nos causar nenhum tipo de reflexão, mas há alguns que nos atravessam de modo a “exigir” de nós algo mais que reflexo e intuição. Essa diferença entre acontecimentos e a experiência está naquilo que o sujeito constrói de si mesmo. Se as vivências produziram conhecimento para elas [as professoras de música], passo a compreendê-las como experiência. Com isso entendo que as professoras constroem-se como Sujeito Biográfico, como nos lembra Passeggi *et al* (2016), pelas construção de suas narrativas.

Na narrativa como vida (bios), encontramos o sujeito empírico (da experiência), de carne e osso. Na narrativa como formação, temos o sujeito epistêmico (do conhecimento), racional e objetivo. E na narrativa como texto, emerge o sujeito autobiográfico (do autoconhecimento), que se constitui unicamente na narrativa e pela narrativa, numa estreita relação com os dois primeiros. (PASSEGGI, ROCHA & CONTI, 2016, p. 50)

No entanto, questiono-me no que fazer com tal conhecimento? É o que as professoras fizeram com o conhecimento produzido por suas experiências que as constituíram sujeitos dessa experiência. Como nos lembra Contreras (2016) que é um conhecimento incorporado, ou seja, que atravessou essas professoras e está unido às suas ações como professoras de música. Esses conhecimentos construídos por elas dizem respeito ao que aprenderam a ensinar de música e como ensinar por aquilo que viveram de música em seus percursos formativos.

Por vezes, refleti a partir das memórias das professoras de música no como se pode aprender pela experiência vivida e para quê serve isso. As professoras respondem a essa indagação com suas Histórias de Vida, pois elas evidenciam quais experiências foram formativas para elas nessas construções e como isso as fizeram aprender e apreender de suas próprias Histórias de Vida. Percebo na História de Vida da professora Verônica como ela foi se formando com a música pelas experiências constituídas como instrumentista, ou, como foi formativo para a professora Olívia as suas relações musicais no coro madrigal, ou, no contato com professores experientes nas escolas onde ambas as professoras atuaram e que fizeram parte de sua formação.

Isso significar dizer que, não é o mesmo de replicar e aplicar experiência, pois em suas práticas musicais relatadas fica claro que ambas as professoras se constituem como professoras de música pela sua biografização com a música, as quais foram construídas e ressignificadas por elas mesmas ao longo de suas atuações.

Foi dessa forma que as professoras foram se tornando professoras de música. E o que percebo nessa construção são os laços que religam as professoras com aquilo que viveram e que consideram como formativo em seu percurso. O movimento (auto) biográfico produzido pelos laços religa as memórias formativas com aquilo que produziu sentido e conhecimentos para essas professoras. Percebo em ambas as professoras que existe um laço que as faz lembrar das experiências musicais que produziram nelas reflexividade, sentidos dessas experiências e conhecimento.

Como bem entende a professora Verônica, foi um “acontecendo de experiências que foram delineando o formato de aula que foi se modificando ao longo dos anos”. Assim, os laços são fundamentais para que se compreenda essa construção, pois esses foram produzindo sentidos para as professoras sobre o que fazer com música na escola. Percebo que, para ambas as professoras, construir esses laços produziam efeitos nelas e também nos demais colegas com os quais trabalhavam. Os sentidos produzidos pelos laços das professoras encontravam ressonâncias com o de outros professores nas escolas por onde passaram, mas também encontravam dissonâncias, o que fazia com que em alguns momentos alguns laços fossem desatados para construir outros. Dito de outra forma, a Escola narrada pelas professoras revela um campo de enfrentamentos e negociações, como afirma Abreu (2011)

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 [...] (ABREU, 2011, p. 57)

Com isso passo a refletir sobre o que as professoras fazem com esses sentidos e conhecimentos que foram produzidos. Compreendo pelos relatos de experiência o que as professoras de música fazem com esse conhecimento e de que forma isso afeta suas práticas. À medida que foram narrando suas Histórias de Vida, as professoras de música revelam as mudanças de suas práticas, seus modos de pensar e agir em sala de aula. Revelam também que suas relações na escola são afetadas por esses conhecimentos. Ficou claro pelas narrativas que as professoras constroem laços em si mesmas, e que isso produziu sentidos da experiência e conhecimento, mas acredito que elas vão para além disso. Existe algo que percebi ser reconfigurado com esse movimento (auto)biográfico – As suas práticas musicais escolares.

O conhecimento produzido, agora incorporado, que atravessou essas professoras está unido às suas ações como professoras de música. Isso diz respeito ao que as professoras fizeram e fazem de música para construir seu ensino musical. Entendo isso como práticas musicais de vida, não são somente práticas musicais escolares, pois há uma biografização, uma reflexividade em torno dessas práticas musicais de vida. Existem práticas musicais que não emergem diretamente de conhecimentos do próprio sujeito, mas foram apreendidas por cursos, observação etc.

As práticas musicais de vida são produto da biografização, pois as professoras de música as construíram pelos conhecimentos gerados pelos laços e o movimento (auto)biográfico. Compreendo que as Histórias de Vida das professoras mostram, de perspectivas diferentes, conhecimentos de práticas musicais de vida.

Além disso, as professoras de música evidenciam os efeitos dos laços que foram percebidos por elas mesmas. Quando as professoras narram aquilo que sabem fazer de música na escola, percebo que existe um sentido da experiência sendo legitimado como conhecimento pela própria professora. Quando as professoras de música têm essa compreensão, delineiam seus projetos musicais escolares, e sentem a liberdade de “serem artistas”. Entendo isso como um efeito dos laços construídos pelas professoras, uma vez que é um avanço na compreensão delas sobre a prática musical na escola. Dito de outra forma, são sentidos da experiência gerados com a prática musical escolar. E isso faz com que as professoras ampliem suas experiências formativas com a escola. Além disso, elas narram que percebem esses efeitos em seus alunos, como quando narrou a professora Olívia sobre o encontro inesperado com um antigo aluno seu da Escola Parque.

Outro ponto convergente na narrativa das professoras de música foram os momentos charneira de ambas, e se mostraram claros em seus relatos de experiência. Como nos ensina Josso (2010),

Esses momentos charneira são designados como tal porque o sujeito escolheu - sentiu-se obrigado a - uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evita-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, 2010, p. 70)

Entendo que para ambas as professoras de música nesse momento elas são defrontadas por algo que exprime uma necessidade de mudança de seu comportamento. Isso revela uma implicação com o contexto, ou seja, um sentimento de que algo precisa mudar. Para a professora Verônica o momento charneira se constituiu em como saber o que ensinar de música na escola. Para a professora Olívia se constituiu na sua inquietação por perceber que os seus alunos pouco se manifestavam sobre a produção musical efetivada ao longo do ano. Ou seja, constrói-

se com o aluno e não para o aluno. Além disso, ambas as professoras tematizaram esses momentos charneira nas suas pesquisas, realizadas no mestrado acadêmico abordando sobre os seus contextos de atuação profissional. Isso mostra que houve uma preocupação por parte dessas professoras de provocar mudanças em seus contextos a partir de sua biografização com a Escola Parque, buscando encontrar respostas para aquilo que as intrigava.

As professoras trouxeram em seus relatos o contexto onde atuaram, em que a Escola Parque ganha fundamental destaque a respeito de seu percurso formativo com música e a construção dos laços que trato nessa pesquisa. Compreender esse contexto é também compreender esse movimento (auto)biográfico que as professoras fizeram para se constituir com essa escola. As professoras percebem com clareza a especificidade que emana desse contexto, pois sua imbricação com ele implica na liberdade de desenvolver projetos musicais, favorecendo o seu fazer musical; revela a necessidade de um corpo docente especializado nas disciplinas artísticas; revela também que o professor de música de Escola Parque se depara com a natureza especial desse contexto.

Compreendo que é por essas características que o contexto das Escolas Parque de Brasília favorece às professoras condições para que construam laços. No entanto, embora a escola proporcione esses meios de constituir laços, quem decide construí-los são as professoras de música, pois são elas que mantêm esses laços e vão gerando sentidos e, por sua vez, conhecimentos.

Esses pontos elucidados ajudam na compreensão dessa complexa dimensão do *Ser professor de música*. Suas Histórias de Vida nos ajudam a ter dimensões da compreensão de como essas professoras se tornaram o que são e como construíram laços pelas experiências com a Escola Parque. Compreendemos por suas Histórias de Vida aquilo que foi formativo em seus percursos com a música, cujas experiências são evidenciadas pelas professoras em sua narrativa. O contexto e os momentos charneira presentes nos relatos de experiências das professoras de música constituem essa dimensão *de Ser professor de música*. Os laços e os sentidos construídos por elas dizem respeito a essa dimensão, pois configuram e orientam seus percursos profissionais, cujas experiências produzem conhecimento para elas. Entendo que ter dimensões da compreensão sobre esses pontos elucidados contribui

para que se conheça como as professoras construíram laços com a sua experiência com a Escola Parque de Brasília.

Intento trazer como resultado dessa análise da vida-formação de professora de Verônica e Olívia buscando (re)construir suas Histórias de Vida a partir de suas narrativas (auto)biográficas bem como fontes documentais sobre as professoras de música. Trago novamente a compreensão de que o termo “laços” é para essa pesquisa um dispositivo formativo, cujos sentidos estão implícitos no contorno criado por essas histórias. Compreendo esses contornos em suas singularidades como algo que pode ser generalizável como conhecimento constituindo Histórias de Vida de sujeitos singulares-plurais.

Trabalhar com as Histórias de Vida de duas professoras de música foi nessa pesquisa contribuiu também na reconstrução de uma História da Educação Musical Escolar no Distrito Federal. As professoras se constituem autoras aqui, como ensina Passeggi (2016),

A condição de autor, central na pesquisa-formação, é aquela da pessoa que ao narrar suas experiências toma consciência dos papéis, herdados, improvisados, nos cenários da vida. E é a partir da reflexão autobiográfica sobre esse agir alienante que os professores assumem a autoria do seu texto, de uma história que ainda não existia porque não tinha sido ainda narrada, refletida. (PASSEGGI, 2016, p. 82)

Abstraio desse processo de análise narrativa a condição de autoria de ambas as professoras de música das Escolas Parque do Distrito Federal que implicam suas vidas com o contexto escolar, e que tomam consciência dos seus papéis nos cenários de suas vidas com a escola. A construção dos laços foi dada pelas professoras em suas narrativas, e com tais narrativas é possível dizer que as professoras assumem a autoria do seu texto, de uma história que passa a existir pelos registros que fazem de si, quais sejam: 1) Pela formação com a música; 2) Pela História de Vida implicada com o contexto escolar; 3) Pelas práticas musicais de vida. Esses resultados serão discutidos no último capítulo desse trabalho cujas Histórias de Vida e as Dimensões do *Ser professor de música* trarão o fechamento dessa pesquisa.

6. A CONSTITUIÇÃO DE LAÇOS NAS DIMENSÕES DO SER PROFESSOR DE MÚSICA

O presente capítulo se constitui dos achados da pesquisa mediante análise das Histórias de Vida de duas professoras de música de Escola Parque, na cidade de Brasília/DF. Retomo para esse momento os objetivos da presente pesquisa respondidos na análise dos resultados encontrados. Os objetivos consistiram em compreender na História de Vida de professores de música, como constroem laços com escola de educação básica, trazendo os seguintes desdobramentos: evidenciar como as experiências dessas professoras contribuem na formação desses laços; entender nas narrativas (auto)biográficas como essas professoras se tornam sujeitos da experiência.

Procurei responder a esses objetivos de três formas: 1) Pela formação com a música; 2) Pela História de Vida imbricada com o contexto; 3) Pelas práticas musicais de vida.

Para compreender esses resultados retomo algumas dimensões da compreensão presentes nos capítulos de análise dessa pesquisa. Para se conhecer a História de um contexto de Educação Musical, entendo que isso é possível pelo caminho que se faz ao buscar o sentido daquilo que se faz com a música pelas Histórias de Vida dos sujeitos desse contexto. Parte dessa história consiste em perceber as singularidades dos laços que são construídos pelo professor de música e o contexto, a partir do movimento (auto)biográfico do sujeito. Acredito que é a partir desse movimento de ir e vir em si mesmo que o sujeito constrói e reconstrói novos sentidos para si mesmo. E isso não tem um fim no sujeito que se biografiza, mas os seus efeitos são percebidos em suas próprias práticas musicais de vida.

Acredito que essas são propriedades do sujeito (auto)biográfico que o torna um sujeito capaz de ampliar a compreensão que tem de si mesmo, ao passo que vai criando laços da experiência com sua própria História de Vida.

Entendo que na dimensão do ser professor de música estes se ligam com o passado para produzir sentidos dessa experiência para pôr-se novamente para frente, para avançar em conhecimentos. Esse movimento (auto)biográfico faz a diferença na vidas de professores ao conectar com o que está no presente e projetar-se no futuro com uma nova perspectiva.

Os laços aqui compreendidos são um dispositivo formativo. E é nesse dispositivo que os sentidos são construídos e reconstruídos por essas histórias que são trazidas à tona. E esse movimento (auto)biográfico que faz emergir os relatos de experiência. Portanto, é a partir desse movimento (auto)biográfico que professores de música constroem laços, quais sejam: Pela sua formação com a música, pela História de Vida imbricada com o contexto escolar e pelas práticas musicais de vida.

Nesse triplo movimento (auto)biográfico é possível perceber primeiramente uma ligadura que constroem em si mesmas com a música e a escola.

No segundo ponto, compreendo que as professoras de música constroem laços pela História de Vida imbricada com o contexto escolar pelos relatos de experiências em que a escola aparece na vida de professores ligando laços nessa trajetória escolar desde o tempo de alunos a se tornarem professores e, neste caso, pesquisadores com foco na educação musical escolar. Essa História de Vida imbricada com o contexto só é possível se há um reconhecimento do entrelaçamento de si mesmo com o que representa a escola como propiciadora e como constituidora de laços, comportando aquilo que foi vivido e o que filtram das relações sociais vividas.

No caso dessa pesquisa, o fato do contexto da Escola Parque compor a narrativa das professoras indica que houve uma sustentação para que os laços pudessem ser construídos pelas professoras. Compreendo que essa escola proporcionou os meios de construção dos laços, mas quem decidiu criá-los foram as professoras de música. Dito de outra forma, construir laços que se sustentem pela Escola é uma ação mútua em que cada contexto propicia de forma peculiar os meios e o sujeito produz os laços. Além disso, as professoras evidenciam seus momentos charneira no contexto e que isso as levou a realizar pesquisas de mestrado sobre o contexto. Isso mostra que houve uma preocupação por parte dessas professoras de provocar mudanças em seus contextos a partir de sua biografização com a Escola Parque, buscando encontrar respostas para aquilo que as intrigava. Entendo que a Escola Parque está entrelaçada em suas Histórias de Vida, revelando os laços que as professoras construíram pelas experiências nesse contexto.

Como terceiro e último ponto é possível trazer compreensões de construção de laços pelas práticas musicais de vida. O conhecimento produzido na biografização de professores, incorporado àquilo que está ligado às suas ações, diz respeito ao que professores fizeram e fazem de música para construir a docência de música. Entendo

isso como práticas musicais de vida, não são somente práticas musicais escolares, pois há uma biografização, uma reflexividade em torno dessas práticas musicais de vida. As práticas musicais de vida são produto da biografização, pois são construídas pelos conhecimentos gerados pelos laços e o movimento (auto)biográfico. Compreendo que as práticas musicais de vida são permeadas de laços e também estimulam professores a permanecerem construindo laços, pois essas práticas musicais de vida, que não se configuram como meras repetições, mas sim como produtos dessa biografização de professores.

Com os resultados da pesquisa retomo da análise crítica empreendida na revisão de literatura com autores da área de Educação Musical para pensar em seus avanços. Nesse sentido, ao retomar o diálogo com a área e com os achados desta pesquisa, me instiga a pensar que, na construção dos laços que professores constroem com a música na escola, as suas (auto)biografias musicais dão sentido para o seu fazer musical no espaço escolar.

Acredito que as (auto)biografias musicais de professores trazem a vida-formação em diferentes redes formativas construídas ao longo da vida. E é essa a figura de ligação das dimensões do *Ser professor de música*. Porém, a construção de si com o lugar chamado escola permite que o sujeito reconfigure essas ligações (auto)biográficas para e com o contexto. Assim, a História de Vida de professores é aprofundada por eles mesmos com o que emerge da sua relação com a escola, sendo essas ligações produzidas um dispositivo formativo para o sujeito – o laço.

As pesquisas com as quais dialoguei têm mostrado que as fontes orais, memórias e lembranças de professores trazidas no processo de entrevista contribuem na apreensão das experiências e processo formativo de pessoas. Porém, seria o processo de recordação das lembranças musicais e a análise das narrativas o suficiente para capturar essa tomada de consciência?

Com a abordagem teórico-metodológica utilizada nessa pesquisa foi possível perceber que nem toda narrativa é (auto)biográfica, e que talvez para além da entrevista se faz necessário devolver ao entrevistado o processo analítico para com ele o pesquisador construir uma análise narrativa.

O olhar das colaboradoras da pesquisa para o processo de análise narrativa (auto)biográfica, foi reconfigurado por elas na releitura de suas narrativas vistas em três perspectivas diferentes: como narraram, como foram vistas no processo de

análise e como se veem na análise narrativa. Nesse processo, pode-se perceber nas dimensões do *Ser professora de música* a capacidade de gerar uma tomada de consciência do sujeito na análise narrativa.

Na análise narrativa, um aspecto a ser considerado é o trabalho cointerpretativo do pesquisador. Isso exige escuta e capacidade de compreender como os colaboradores da pesquisa compreendem e interpretam determinados acontecimentos. O que o pesquisador faz é ir além da descrição do desenrolar de acontecimentos, isto é, ao fazer uma análise hermenêutica estabelece uma rede de sentidos, estruturadas pela narrativa.

Retomando o diálogo produzido com autores da Educação Musical trazidos nesse trabalho, acredito que os achados dessa pesquisa corroboram na questão: a quem compete dar visibilidade senão ao próprio professor, um sujeito que faz ligaduras de si com aquilo que se vive e que se escolhe narrar ao pesquisador, um trabalho colaborativo no qual o verdadeiro entrevistador é o próprio sujeito. Além disso, trazer o colaborador para participar no processo de análise contribui para que o enredamento da análise narrativa transforme as sequências de ação em sequências argumentativas que implicam em uma posição argumentativa e avaliativa do próprio colaborador.

Diante do exposto, compreendo com esses estudos e com a força das palavras de Ricoeur (1994), que para se ter consciência daquilo que se configura nas narrativas, torna-se necessário reconfigurar com análises narrativas (auto)biográficas. E, isso se torna possível quando, segundo Delory-Momberger (2012) acontecimentos, ou motivos recorrentes, tematizados pelos professores são organizados em suas próprias narrativas na qual ajustam suas histórias de vida profissional implicadas com o contexto escolar.

Com isso, como um professor de música que sou, penso: Que laços temos produzido com nossas Histórias de Vida? Que sentidos há na construção desses laços para se pensar a Educação Musical Escolar? Acredito que a escola se faz com currículos, com projetos, mas principalmente, com vida de professores e de alunos e com aquilo que eles enxergam, vivem, experenciam e passam a se constituir.

Compreendi com essa pesquisa e com a História de Vida de duas professoras de música de escola de educação básica a necessidade de o professor ter a clareza dos laços que os constituem como docentes de música. Os laços se constituem como

dispositivos que podem ser utilizados para fazer o movimento (auto)biográfico, tornando-se um processo composicional, de arranjos e rearranjos de si. A composição desses arranjos e rearranjos é o que torna a vida como obra de arte.

7. POSLÚDIO

Quem quer ser arranjador? Os sonhadores.

(Dori Caymmi, Los Angeles, 1992)

Retomo neste poslúdio as palavras de Dori Caymmi, em epígrafe para pensar que a obra de uma vida é escrita na forma de discursos musicais e temas recorrentes. O pesquisador é o arranjador de uma obra cujos discursos tematizados em Histórias de Vida de professores totalizam singularidades. Em outras palavras, as narrativas (auto)biográficas produzidas e analisadas são interpretados a fim de criar um sentido melódico e harmônico, conforme a textura produzida no contexto do anunciado pelas professoras colaboradoras.

Além disso, como arranjador desse trabalho, apresento também minha composição entrelaçada com essa obra. A composição sempre foi para mim algo quase que vocacionado, ou inerente ao talento de alguns afortunados. Em Pernambuco conheci colegas músicos que compunham enredos musicais que, para mim, poderiam ser assemelhados facilmente às obras dos grandes compositores europeus. Pensei várias vezes em compor, até tentei produzir algo meu, mas nunca fui suficientemente agraciado pelo que escrevia. Parecia que não vinha de mim de fato, e aos poucos fui abandonando a ideia de compor.

Após o meu ingresso no mestrado comecei a compor ideias músicas espontaneamente. O que outrora exigia um grande esforço emergiu, nesse período formativo, certa espontaneidade no ato de compor. Lembro que certo dia do mês de abril de 2016 cheguei em casa, peguei meu violão e comecei a cantarolar algo que soava agradavelmente aos meus ouvidos. Aos poucos esses sons musicais foram se organizando e dando sentido musical em forma de uma canção.

Desse momento criativo, comecei a pensar em uma letra para a canção como resultado da minha vida-formação no curso de pós-graduação do Programa Música em Contexto da Universidade de Brasília. Compor música nesse processo formativo, contrapondo-se com leituras e escritas tão densas, consistiu em linhas de fuga. É sob uma linha de fuga que se cria, porque se imagina e se sonha. Não entendi, no momento, que aquela composição musical tinha relação com o meu processo músico-biográfico.

Desse processo criativo, implicado com esta pesquisa, compus uma canção que ajuda na compreensão da minha vida com a experiência da formação com esta pesquisa. Essa canção foi rearranjada a fim de ampliar os sentidos já presentes na composição musical. Os materiais utilizados nesse rearranjo dizem respeito às camadas sonoras produzidas pelos grupos de instrumentos, ressaltando o caráter natural da canção.

Lugar

Composição: Arthur Figueirôa
Arranjo: Arthur Figueirôa

♩ = 90

C7M(9) Am7 F7M Gsus C7M(9)

Tenor

6 Um lu-gar to-do meu

11 foi a-li que me fiz de-se-nhei es-cul-pi ar-qui-te-to de

16 mim Por ca-mi-nhos bus-quei um sen-ti-do en-fim

21 Mas a-gu-ra en-ten-di ao fa-lar so-bre mim Mil his-tó-rias eu

26 pos-so con-tar e em mim vi-a jar É tão bom eu po-der me lem-brar

31 do ca-mi-nho que me fez che-gar ex-pe-riên-cias que eu já vi-vi e en-tão

36 me re-en-con-trar

arthur_figueiroa@hotmail.com

Figura 10. Partitura da música "Lugar". Fonte: do autor.

A partir do processo de análise das narrativas desenvolvido nos capítulos anteriores, foi construído o rearranjo pela tríplice análise das Histórias de Vida como uma transposição para essa composição musical. Essa tríplice análise foi interpretada por mim como vozes instrumentais as quais utilizei para arranjar a música.

Arranjo: Arthur Figueirôa

♩ = 96

Flute

Oboe

Clarinet in B \flat

Bass Clarinet

Trumpet in B \flat 1

Trumpet in B \flat 2

Trombone 1

Trombone 2

Figura 11. Recorte do arranjo. Fonte do Autor.

6 23 Lugar

Fl. *mf* *f*

Ob. *mf* *f*

B. Cl. *mf* *f*

B. Cl. *f*

B. Tpt. 1 *mf*

B. Tpt. 2 *mf*

Tbn. 1 *mf*

Tbn. 2 *mf*

Figura 12. Recorte do arranjo. Fonte do autor.

16 63 Lugar

Fl.

Ob. *mf*

B. Cl. *mf*

B. Cl. *mf*

B. Tpt. 1 *mf*

B. Tpt. 2

Tbn. 1 *mf*

Figura 13. Recorte do arranjo. Fonte do autor.

Apresento essas figuras a fim de exemplificar os trechos da composição que evidenciam mais claramente essa construção analítica atribuindo sentido à frase do Dori Caymmi parafraseada no início do caput, qual seja o pesquisador narrativo é o próprio arranjador.

Abaixo disponibilizo o vídeo com a gravação dessa composição musical.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, Cuiabá/MT, 2016.

_____. PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE – A INVENÇÃO DE SI. *Revista Educação*. Porto Alegre, RS, ano XXX, nº especial, p. 163-185, out. 2007.

_____. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação e de educadores no Rio Grande do Sul. *Educação*. Santa Maria/RS, v. 30, n. 2, p.139-156, 2005.

_____. Memórias, narrativa e pesquisa autobiográfica. Mesa Redonda: Memória e Pesquisa Autobiográfica, p. 79-95. In: IX ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Pelotas/RS, 2003.

ABREU, Delmary Vasconcelos. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois educadores musicais do Distrito Federal. *Revista Intermeio*. Campo Grande, v. 23, nº 45, p. 207-227, jan./jun. 2017.

_____. Levino Ferreira de Alcântara: a gênese da educação musical no Distrito Federal. In: (Org.) ABRAHÃO, M. H. M.B. *Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história*. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2016, p. 119-146.

_____. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM*. Londrina, v.23, n.34, p. 125-137, jan.jun 2015

_____. Aproximações epistemológicas a partir da História de Vida do Maestro Levino Ferreira de Alcântara. Eixo Temático 1: Pesquisa (Auto)biográfica, fontes e questões, p. 74-91. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, Rio de Janeiro/RJ, 2014. *Anais...* Rio de Janeiro/RJ: VI CIPA, 2014.

_____. A construção da educação musical escolar no Distrito Federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2013, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis/GO: ABEM, 2013.

_____. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese (Doutorado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALARCÃO, Isabel. Identidade e vida de educadores rio-grandenses. In: (Org) ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: Narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras)*. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, Jéssica de. LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 24, nº 37, p. 67-80, jul./dez. 2016.

ALHEIT, Peter. "Biografização" como competência-chave na modernidade. *Revista FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 20, nº 36, p. 31-41, jul./dez. 2011.

ALHEIT, Peter. DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, nº 01, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ANEZI, Franciele Maria. GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Memórias de formação musical e construção docente de Monica Pinz Alves. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 21, nº 31, p. 77-90, jul./dez. 2013.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN, 2010

BEZERRA, Verônica Gurgel. Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília: Uma pesquisa descritiva. *Dissertação* (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

_____. O ensino coletivo de instrumentos: uma visão por meio do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais - ENECIM. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, 2013, Pirenópolis. *Anais.....Pirenópolis: UnB, 2013, p. 1563- 1573.*

_____. Práticas de Professores de Violão em Escolas Parque de Brasília. II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música - SIMPOM, 2012, Rio de Janeiro. *Anais.....Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012, p. 652 – 659*

BONDÍA, Jorge Larossa. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disposições Gerais da Educação Básica. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, Art. 22, p. 1.

CLANDININ, D. Jean. ; CONELLY, F. Michael. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa IN: LARROSA, J. (org). *Dejame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, José Domingo. *Relatos de experiência, en busca de ún saber pedagógico*. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, v. 01, nº 01, p. 14-30, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 17, nº 51, set./ dez., 2012.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: (Orgs)NÓVOA, Antônio. FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e formação*. Natal. UFRN: EDUFRN, 2010.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. MONTEIRO, Dielton Paulo Maranhão. As práticas pedagógico-musicais de licenciando no estágio supervisionado em música: um relato de experiência em escolas de educação básica. Congresso anual da ABEM, 2015, Natal. *Anais...Natal: UFRN*, 2015, p. 1-10.

_____. Explorando os sentidos da música na escola: um relato de experiência a partir do estágio supervisionado. Congresso Anual da ABEM, 2013, Pirenópolis. *Anais...Brasília: UnB*, 2013, p. 1078-1086.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. MONTEIRO, Dielton Paulo Maranhão. ABREU, Delmary Vasconcelos de. Mapeamento dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica das cidades de Brasília e Cruzeiro/DF. Congresso Regional da ABEM, 2014, Campo Grande. *Anais...Campo Grande: UFMGS*, 2014, p. 1-11.

GAULKE, Tamar G. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. *Tese (Doutorado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____. Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 31 – 61.

JOSSO, Marie-Christine. AS FIGURAS DE LIGAÇÃO NOS RELATOS DE FORMAÇÃO: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, nº 2, p. 373-383, maio./ago. 2006.

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

_____. A TRANSFORMAÇÃO DE SI A PARTIR DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VIDA. *Revista Educação*. Porto Alegre, ano XXX, nº 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista Ambiente Educação*. São Paulo, nº 2, v. 02, p. 136 - 139, ago/dez. 2009.

_____. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: (Orgs)NÓVOA, Antônio. FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e formação*. Natal. UFRN: EDUFRN, 2010.

_____. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, nº 1, v. 37, p. 19 - 31, jan/abr. 2012.

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.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília. *Editora Liber Livros*, 2012.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. Música na Escola Parque é para ser divertida: um recorte do processo de análise de uma pesquisa em andamento com alunos dos anos iniciais. XXVI Congresso anual da Anppom, 2016, Belo Horizonte. *Anais...*Belo Horizonte: 2016, p. 1-8.

MONTEIRO, Dielton Paulo Maranhão. FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. ABREU, Delmary Vasconcelos de. O estado da arte da educação musical escolar no Distrito Federal. Congresso Regional da ABEM, 2014, Campo Grande. *Anais...*Campo Grande: UFMGS, 2014a, p. 1-12.

MONTEIRO, Dielton Paulo Maranhão. FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. ABREU, Delmary Vasconcelos de. O estado da arte da educação musical escolar no Distrito Federal. XXIV Congresso anual da Anppom, 2014, São Paulo. *Anais...*São Paulo: 2014b, p. 1-8.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: (Orgs)NÓVOA, Antônio. FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e formação*. Natal. UFRN: EDUFRN, 2010.

NÓVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa. *Editora Educa*, 2009.

OLIVEIRA, Joel Barbosa. Arranjo linear: uma alternativa às técnicas tradicionais de arranjo em bloco. *Dissertação* (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na Pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*. Joaçaba, v. 41, nº 01, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. ROCHA, Simone Maria da. CONTI, Luciane De. (Com)viver com o adoecimento: Narrativas de crianças com doenças crônicas.

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 25, nº 46, p. 45-57, maio./ago. 2016.

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Tradução de Carlos Eduardo G. Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal/RN: EDUFRN, 2012.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa: Tomo I*. Campinas/SP. Editora Papirus, 1994.

_____. *Temps et récit*. Paris: Seuil, 3 tomos, 1983-1985.

RODRÍGUEZ, Sandra Luz López. História de vida e identidade docente: un estudio de caso en San Luis Potosí, Mexico. In: (Orgs) FARIA, Lia. LOBO, Yolanda Lima. COELHO, Patrícia. *Histórias de vida, gênero e educação*. Curitiba/PR. Editora CRV, 2014.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativa de alunos do ensino médio. *Dissertação* (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Mariana Sobrinho. ABREU, Delmary Vasconcelos de. Fontes orais de uma professora de música aposentada: traços de uma educação musical escolar do Distrito Federal no período de 1980-2000. Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus. *Anais...Manaus: UFAM*, 2017, p. 1-11.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta*. In: ABRAHÃO, M. H.M.B. Destacados educadores brasileiros suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 65-95.

_____. OUTRAS FORMAS DE DIZER: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves. *Revista Teias*. ProPed/UERJ, nº especial, v. 13, n. 29, p. 61-72, 2012.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 25, nº 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

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.

APÊNDICES

Apêndice 1

Roteiro para as Entrevistas (11/07/16 – 11/08/16)

Perguntas

Tema: Como você foi criando laços com a Escola Parque de Brasília?

Conte alguns relatos de experiências musicais como professora que viveu ou tem vivido, e sua identificação nelas. O que te toca ou significa para você?

1. Por que professora de música? (Pode revelar laços transgeracionais e geracionais ou outros)
2. Sala de Aula e música, Escolhas, conflitos, identificação. (Pode revelar laços profissionais, de apego ou outros)
3. Como você articula projetos musicais com a Escola Parque? Como se sente inserida nela? (Pode revelar diferentes laços com a Escola)
4. A partir de suas escolhas didáticas e pedagógicas que efeitos delas você percebe em si mesma, nos alunos e na Escola? (Recriação e ressignificação de si mesma a partir de suas práticas consigo e com o outro)

Contando os relatos de experiências com a música. Conta mais sobre a experiência do PIBID com as crianças e as atividades musicais.

Contaçõ de Relatos de Experiências....Relatos de experiências com a música na escola.

Quem são os contemporâneos seus na Escola Parque? Que professores você poderia indicar?

As ressignificações são participações que o entrevistador se coloca para explorar mais os temas respondidos.

A transcrição das

Uma roda narrativa para aprofundar as experiências musicais.

ANEXOS

Anexo – 1

Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Música

Eu _____, portador da identidade de nº _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a Arthur de Souza Figueirôa, brasileiro, portadora da identidade nº 3359285, SESP/DF residente e domiciliado em SHCES 705, bloco B, apto 401, estudante do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília - UnB, que pesquisa a construção de laços entre professores de música e as Escolas Parque de Brasília, a partir da compreensão de suas narrativas. A totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ____/____/_____, na cidade de Brasília, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

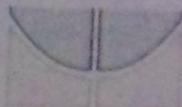
Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília – DF ____ / ____ / _____

Assinatura do entrevistado

Anexo – 2

Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Música

Eu Teremica Jungel Bezina, portador da identidade de nº 855210, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a Arthur de Souza Figueirôa, brasileiro, portadora da identidade nº 3359285, SESP/DF residente e domiciliado em SHCES 705, bloco B, apto 401, estudante do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília - UnB, que pesquisa a construção de laços entre professores de música e as Escolas Parque de Brasília, a partir da compreensão de suas narrativas. A totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia 11/10/2016, na cidade de Brasília, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília – DF 11/10/2016

Assinatura do entrevistado

Anexo – 3

Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Música

Eu Olivia Augusta B. Marques, portador da identidade de nº _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a Arthur de Souza Figueirôa, brasileiro, portadora da identidade nº 3359285, SESP/DF residente e domiciliado em SHCES 705, bloco B, apto 401, estudante do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília - UnB, que pesquisa a construção de laços entre professores de música e as Escolas Parque de Brasília, a partir da compreensão de suas narrativas. A totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia 11/08/2016, na cidade de Brasília, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília – DF 11/08/2016

Olivia Augusta B. Marques

Assinatura do entrevistado