

Momentos de cinco histórias: aprender, estudar e ensinar música

GTE 08 – Educação Musical e Pesquisa (Auto)biográfica

Comunicação

Teresa Mateiro
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
teresa.mateiro@udesc.br

Juan Carlos Salgado Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
juansax18@hotmail.com

Lionar Lavratti
Music Art Escola de Música
liu_lti@hotmail.com

Resumo: Pretendemos compreender como as aprendizagens musicais ocorreram na trajetória de vida de estudantes de mestrado em música que, por sua vez, são [foram] professoras de música em escolas de educação básica. A fundamentação teórica está baseada na complexidade, como base do pensamento de Edgar Morin. São apresentadas e discutidas narrativas de cinco mestrandas a partir de três temas principais: formação associada à aprendizagem informal; instrução relacionada a processos formais de ensino e aprendizagem; e, educação relacionada à trajetória da escolha pela profissão docente. Constatamos pelas narrativas a pluralidade de possibilidades educacionais e o desafio em trabalhar com a abordagem (auto)biográfica à luz do conceito da complexidade de Morin. Vislumbramos a possibilidade de construir instrumentos epistemológicos, hermenêuticos e heurísticos, atribuindo autoridade ao sujeito autobiográfico e, quiçá, estruturar uma linguagem narrativa para o conhecimento musical.

Palavras-chave: (auto)biografia, epistemologia da complexidade, aprendizagens musicais.

Introdução

Neste estudo, ao considerarmos como fenômeno os enfoques autobiográficos e, portanto, tendo como ponto de partida a identificação do sujeito, pretendemos compreender como as aprendizagens musicais ocorreram na trajetória de vida de estudantes de mestrado que, por sua vez, são [foram] professoras de música em escolas de educação básica. Para tanto, essas narrativas que descrevem experiências musicais em relação ao processo educacional são determinantes para o reconhecimento de constructos heurísticos e epistemológicos que embasariam uma hermenêutica da área.

O sujeito epistêmico conectado com o empírico, por meio do sujeito autobiográfico, traz o peso do processo dialético arraigado em seu ser que é, essencialmente, histórico. Abrahão (2003, p. 84) afirma: “O caráter temporal da experiência humana, pessoal/social, é articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade ‘tempo cronológico’/‘tempo fenomenológico’”. Esse sujeito busca se afirmar através da linguagem, descrevendo seu entendimento e experiência nesse mundo-outro histórico para, assim, contribuir efetivamente com a construção de conhecimento de sua área.

Segundo Abreu (2011, p. 147), “ao refletir sobre si mesmo, o sujeito faz emergir, através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade”. Desse modo, creditamos a esse sujeito autoridade suficiente para termos como relevante seu relato. Contudo, as narrativas estão sujeitas a imprecisões e possíveis equívocos. Nóvoa (2001, p. 7) adverte: "Ninguém se diz impunemente. As tentações da vaidade ou do niilismo perseguem os esforços para dar sentido a percursos feitos pelo caminho do que somos, mas também pelos caminhos do que nos obrigaram a ser".

O desafio dessa complexidade é tratado por Morin (1996, p. 176) quando afirma que “complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença” entre aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais do ser humano. Ao construir o aparato epistemológico e teórico sobre sua própria experiência de vida, o ser humano traduz o mundo em ações, crenças, ideais, ideologias, verdades. Instalando um olhar crítico (no caso, a autocrítica) sobre seu pensamento, ele coloca em ação um dos paradigmas do pensamento complexo: a auto-observação do observador, ou seja, a capacidade de se observar observando a realidade, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto de observação.

A importância da autocrítica provém, segundo Morin (2000a), da ideia de racionalidade e racionalização. É a racionalidade que nos protege dos equívocos, porém “tal racionalidade deve permanecer aberta ao que a contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização” (p. 23). Dessa necessária distinção, a noção de autocrítica considera as incertezas que permeiam a subjetividade humana. Munida desses preceitos, a narrativa busca sua autoridade na pesquisa científica e, particularmente, no campo da educação musical.

O sujeito autobiográfico por meio da linguagem, de forma racional, descreve as experiências do sujeito empírico, orçado na subjetividade do sujeito epistêmico para construir

seu conhecimento e, assim, poder narrar sua vivência. Acentuado por Freitas e Abrahão (2017, p. 47), “A experiência, assim enunciada, portanto, perpassa o vivido, mas dele vai além, ou seja, resulta da reflexão do sujeito da formação sobre as próprias vivências e de compreendê-las de forma a que sejam formadoras no sentido da construção de uma identidade existencial [...]”.

Complexidade de Edgar Morin

O desafio da complexidade, segundo Morin (2000a, p. 90), encontra-se “em todo o conhecimento, cotidiano, político, filosófico, e, de agora em diante, de forma aguçada, no conhecimento científico. Ele transborda na ação e na ética”. Compara o pensamento da complexidade a um edifício e explica que a base está formada a partir das teorias da informação, da cibernética e do sistema, comportando as ferramentas necessárias para uma teoria da organização e da auto-organização. Contudo, o autor apresenta concepções e relações que se estabelecem entre os princípios hologramático, dialógico e de recursão, que são elementos suplementares desse edifício.

O primeiro, hologramático, refere-se à ideia de que cada ponto de um holograma “contém a totalidade do que representa” (2000a, p. 38), como cada indivíduo “contém de maneira ‘hologrâmica’ o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele”. Resumidamente, a parte está no todo e o todo está em cada uma das partes, reforçando a concepção de que não há como fragmentar o conhecimento por completo, já que tudo está entrelaçado como um equilíbrio da existência e nada está dissociado de todas as partes para o todo. Se não houvesse essa comunicação, não seria possível o princípio dialógico, explicação do entendimento.

O princípio dialógico une noções antagônicas, indissociáveis e indispensáveis para a compreensão de uma mesma realidade (MORIN, 1996). O termo dialógico, explica Morin, “quer dizer duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a ideia de ‘unidualidade’ [...]; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo” (p. 189). Consequentemente, tudo se transforma em um universo maior, como a diversidade de um ser humano visto de forma integrada, a fim de compreender a natureza de sua condição humana. Este ser humano em relação às suas narrativas, nos permite ver a complexidade tecida a partir de várias

experiências constituídas por suas relações humanas mais complexas e, ao mesmo tempo, seres únicos e inacabados, que estão constantemente à procura de “verdades”.

O terceiro, da recursão organizacional (recursividade), refere-se a um “círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN 2000b, p. 204). O ser humano é um ser complexo em suas experiências, bem como em suas relações, as quais estão diretamente associadas à complexidade das experiências vividas. Se constituem em uma sociedade mutante e ao mesmo tempo complexa, fortemente relacionada ao conceito de recursão de um ser humano em constante mudança, mas permeado por uma sociedade que se constrói em relação ao outro.

É através da narrativa desse ser, das suas experiências e nas relações, que podemos ter a dimensão da sua complexidade. Na somatória de especificidades constitui-se um universo de complexidades e nessa análise se busca compreender a condição humana. Ao atribuir as narrativas a uma perspectiva interpretativa da complexidade, pode-se ter a realidade como um processo de construção social, onde a abordagem dos fenômenos não ocorre de forma direta, mas sim mediada pelos sujeitos nas relações.

Com as narrativas, as dúvidas e incertezas desses sujeitos vem à tona e é no caminho de uma construção epistêmica que se desenvolvem, continuamente, esses elementos que fazem com que haja reflexão e novas formas de repensar situações e reformular o conhecimento. Como sugere Morin (2015, p. 23), uma pan-epistemologia, “a epistemologia complexa não poderia sobrepor-se aos conhecimentos. Deve, ao contrário, integrar-se em todo procedimento cognitivo que, hoje como nunca, tem a necessidade legítima, como veremos, de refletir-se, de conhecer-se, de situar-se, de problematizar-se”.

Narrativas (auto)biográficas

Serão apresentadas e discutidas narrativas escritas, por cinco estudantes de mestrado em música – Aline, Anna, Raquel, Rosa e Sarah¹ –, referentes às aprendizagens musicais e à escolha pela profissão docente. Ressaltamos que essa temática é um recorte das narrativas completas que abordaram outros temas, como: a escolha da profissão, ser professor e músico, atuação profissional com música, música no contexto escolar, experiências formativas marcantes e experiências com composição e improvisação. Esse processo foi desenvolvido em

¹ Nomes fictícios escolhidos por elas.

uma disciplina, oferecida no ano de 2009, onde as mestrandas estudaram sobre a dimensão da pesquisa (auto)biográfica na formação de professores e, em um segundo momento, relataram, oralmente, suas experiências em torno aos temas supracitados.

O fato de ser uma conversa em grupo fazia com que as histórias não fossem contadas de forma linear e cronológica, mas por meio de uma corrente fragmentada de percepções e lembranças. Parafraseando Murillo Arango (2016) foi possível falar e ouvir o outro, pensar sobre o que se fala e o que se ouve, imaginar a história do outro, associar a história ouvida às próprias experiências e criar imagens representativas de situações. Maffioletti e Santana ressaltam que:

Os relatos narrativos capturados não se referem somente à materialidade da escrita, mas à escrita de si como processo mais amplo que envolve o conjunto das representações que constituem os indivíduos e o modo como eles concebem suas experiências. A adoção dessa abordagem significa que o olhar do pesquisador se volta para o significado da experiência vivida pelo sujeito (MAFFIOLETTI; SANTANA, 2017, p. 11).

As narrativas são essenciais, tendo em vista que é a experiência *in loco* do processo pelo qual os sujeitos expuseram seu si em contato com o mundo e, usufruindo dos textos escritos, foi possível conhecer essa trajetória, assim como ter o privilégio do benefício da palavra das estudantes para refletir sobre formação, instrução e educação. O desafio da complexidade de Edgar Morin (1996), ainda marginal no pensamento científico, nos exige pensar e analisar as narrativas de cada uma das estudantes como um ser biológico-sociocultural. Não significa que devemos “dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas devemos respeitar suas diversas dimensões” (p. 177).

Poderemos interpretar um fenômeno mediante as experiências vividas e narradas por cada um, como elemento essencial para a compreensão. Entretanto, de acordo com Morin (1996, p. 177), “a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional” e, desse modo, trabalharemos com um princípio de incompletude e de incerteza. Buscamos compreender aspectos formativos, instrucionais e educacionais das estudantes por meio de “um processo de empatia, de identificação e de projeção” (MORIN, 2000a, p. 98), características relevantes para as pesquisas com abordagem (auto)biográfica.

Formação: “informalmente, aprendi muitas coisas”

Eu era uma criança/adolescente, que passava à tarde em frente ao computador vendo vídeos e ouvindo músicas com o violão no colo,

aprendendo notas e acordes e cantarolando canções as quais eu gostava. Passava ouvindo músicas o dia todo, inclusive na hora que ia dormir. Lembrome que tentava cantar aquelas vozes que vinham “complementando” e “costurando” a primeira, aumentava bem o volume e cantava repetidas vezes até conseguir fazer, tal e qual. Lia sobre a biografia dos artistas e seus feitos, assim, informalmente, aprendi muitas coisas (Sarah, 2019).

Esta citação, de Sarah, reafirma o conceito de aprendizagem informal que adotamos neste estudo, fundamentados em Green (2000). A autora esclarece que esse modo de aprender não ocorre em instituições de ensino e, portanto, não segue metodologias específicas, não há professores nem sistema de avaliação. Os indivíduos aprendem de diferentes formas como, por exemplo, pela imitação. Ouvir e repetir é um processo que possibilita a atenção a diversos elementos musicais, sendo uma técnica reconhecida, entre músicos, como “tirar de ouvido”.

Anna conta que nos corais que participou não existia partitura: “pegávamos tudo por ouvido, a melodia, as segundas vozes, enfim, sempre foi um exercício bem importante e foi algo primordial para minha afinação e meu ouvido musical. Eu hoje sei harmonizar, fazer uma segunda de ouvido, por conta dessas experiências”. Nesse processo espontâneo e criativo, segundo Green (2000), ocorre uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição.

O estudo que se aprende informalmente está alinhado ao interesse do indivíduo, inserido em um processo que não está colocado em tempos predeterminados para desenvolver habilidades necessárias ou, até mesmo, para satisfazer a sistematização de um método. Aline escreveu: “A maior parte da aprendizagem musical contada em minhas narrativas parte da aprendizagem informal. Aprendi a tocar, cantar e compor em casa, sem limites de tempo, em meu próprio ritmo e a partir de minha autonomia”. Igualmente, Rosa conta que o início de sua formação musical foi tocando com um grupo de amigos: “o que mais se tocava e cantava era música brasileira e jazz”.

Percebemos que o sujeito vai se desenvolvendo no seu tempo, sendo o caminho criado e percorrido por meio de sua curiosidade e intuição. Conhecer o ser humano, explica Morin (2000a), é aceitar que ele está situado no universo e não separado dele, ou seja, a experiência acontece naturalmente. Raquel relata que os momentos em que se sentiu emergida em práticas musicais “foram em ambientes pedagógicos, foram momentos em que estudava

violão em casa ou que transformava as orações que ouvia na igreja em música ou poemas musicados. Achava isso superdivertido e até a igreja passou a ser legal depois”.

Nesse movimento dialético de ser no mundo e vivenciá-lo a seu tempo, o eu desprovido de incitações, seja de método ou professor, retorna ao movimento essencialmente de si, como podemos observar também na narrativa de Sarah: “Meu aprendizado musical ocorreu de diversas maneiras, desde tão cedo que nem eu mesma sabia que já estava em meio a um aprendizado”. Rosa, ao refletir sobre o seu processo afirma: “A improvisação livre apareceu na minha vida musical informalmente, mas eu percorri todo o caminho educacional formal para chegar nela. Creio que ambos os aprendizados, formal e informal, se completaram e foram importantes dentro da minha formação musical”.

Nessa mesma perspectiva, Aline relata: “gostar de estudar sem o compromisso de alcançar uma determinada nota ou prazo de tempo, foi primordial para que eu buscasse aprender aquilo que queria ou sentisse necessidade”. Ela cita harmonia musical, técnica instrumental, história da música e afirma que esses conhecimentos, mais tarde, foram necessários durante sua formação formal, como a graduação e mestrado. Complementa: “Por ter adquirido muitos conhecimentos através dessa forma de aprendizado, hoje apoio a aprendizagem informal e acredito que muitas de suas características podem ser aproveitadas para a aprendizagem formal, como defende a pesquisadora Lucy Green”.

Instrução: “estudar de maneira formal”

Quando eu tinha 16 anos, resolvi que entraria na Faculdade de Música e, por isso, me inscrevi no Conservatório para estudar de maneira formal, tanto o repertório flautístico quanto teoria e percepção. Me encantei com aquele universo sério, cheio de regras, com aquele monte de notas e com a parte técnica que eu deveria desenvolver para realizar aquele repertório (Rosa, 2019).

Estudar música de maneira formal é outra opção de formação possível, certamente complementar a outros modos de aprender. Os espaços dessa formação são instituições regulamentadas por lei, cheios de regras, parafraseando Rosa. Aline também buscou um curso superior e conta que “embora a graduação seja um curso formal, precisei buscar vários conhecimentos por conta própria, sem a intervenção de um professor ou profissional”. É expressiva a menção que a mestrandia faz ao professor e que poderia resultar em uma longa

discussão. Por um lado, está posta a autonomia do aluno e, por outro, o papel do professor. Essa imagem é descrita por Freire:

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou a professora deve deflagar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência” (FREIRE, 2011, p. 116).

Os processos de ensino mais tradicionais estão relacionados à exposição do conteúdo, acompanhado de anotação e memorização por parte dos estudantes. No ensino de música esses processos de aprendizagem podem ser resumidos à imitação, repetição e memorização. Sarah conta que teve aulas de música mais “tradicionais” e outras mais “populares”. Contudo, a mestrandia não explica como eram essas aulas. Ela pode ter empregado esses termos – tradicional e popular – associando as aulas que teve com o repertório musical, classificado na conhecida dicotomia entre música erudita [tradicional] e música popular.

O que chama atenção em sua narrativa é o fato de ressaltar que foi em eventos como, por exemplos festivais de música, que participou e que assistiu que pode compreender coisas que as aulas não puderam lhe ensinar. Aqui poderíamos mencionar a palavra instrução que, conforme o Dicionário Aurélio (online), pode ser compreendida no sentido de cultura (conhecimento, ciência, sabedoria); treinamento (exercício, exercício, preparo), explicação (informação, orientação, esclarecimento) e educação formal (alfabetização, ensino, aprendizado). Seriam os festivais de música considerados como instrução cultural e as instituições de ensino como treinamento, explicação e educação formal?

Além disso, segundo Morin (2015, p. 33), “O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, no sentido em que é, de maneira inseparável, ao mesmo tempo físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social”. De acordo com Neves, Amorin e Frision (2020, p. 8), a tríade de palavras que nos remete à tríade formação, complexidade e (auto)biografia permite uma estrutura insubordinada, um campo e espaço onde se formam as múltiplas facetas da educabilidade humana, sejam elas biofisiológica, sociocultural ou temporal.

As narrativas têm um poder de sensibilização que, por sua vez, é insuficiente para a compreensão humana. Morin (2000a, p. 95) esclarece que a compreensão “comporta

um conhecimento de sujeito a sujeito”, é sempre intersubjetiva, pede abertura, simpatia e generosidade. As narrativas têm como elemento aquela essência do ser humano repleto de vivências, sentimentos que nos tocam e nos conduzem, desafiando a compreensão da complexidade em que o homem está inserido e de suas relações em torno de sua própria vida.

Educação: “expressar e entender o mundo”

Depois de algum tempo, comecei a me interessar pela educação musical e me afastar do ofício de flautista, como se eu já tivesse cumprido meus anseios de flautista. Era isso que eu precisava para expressar e entender o mundo. A partir daí começaram a surgir outros anseios, mais profundos... (Rosa, 2019).

Assim como Rosa, Aline, Anna, Raquel e Sarah já tocavam ou cantavam antes de decidir que seriam professoras de música. Aline tocava violão e teclado, além de cantar e compor. Ela diz: “Desde que me lembro, a música esteve presente em mim”. Anna começou a cantar em corais durante a idade escolar, depois deu aulas de canto e foi regente de corais infanto-juvenis. Raquel cantava em corais e tocava violão, e aos 14 anos começou a dar aulas de música em escolas de educação infantil. Sarah esteve envolvida com música desde pequena: em grupos de canto da igreja, no coral e no grupo de dança da escola, em aulas de violão e técnica vocal. Começou a dar aulas de musicalização para crianças pequenas quando ainda estava no ensino médio.

A (in)decisão pela profissão professora de música ocorreu de forma semelhante entre elas, considerando que a carreira musical estava em primeiro lugar. Rosa decidiu pelo Bacharelado em Flauta Transversal. Aline, antes de entrar na Licenciatura fez vestibular para Bacharelado em Violão. Anna, Raquel e Sarah queriam ser cantoras. A primeira opção de Anna e Raquel era o Bacharelado em Canto. Sarah reflete: “ainda no início da graduação [em Arte Educação] me peguei pensando inúmeras vezes se queria mesmo seguir a carreira de docente ou se no caminho iria optar pela carreira artística”. Outras opções profissionais foram cogitadas: a mãe de Rosa queria que ela pensasse em outras possibilidades; Aline queria fazer medicina; o pai de Anna estimulou-a a cursar computação e os pais de Raquel sugeriram Pedagogia ou Administração.

Essas narrativas confirmam que, na maioria das vezes, a escolha pela docência é posterior à carreira de musicista, assim como Cunha (2013, p. 131) inicia sua narrativa

(auto)biográfica, “Era uma vez um músico que se foi construindo em educador”. Emergem discussões possíveis e necessárias para a formação acadêmica profissional docente: conhecimentos musicais e pedagógicos (MATEIRO, 2011), identidade profissional (DUBAR, 2005), atuação profissional em música (ARROYO, 2002), precocidade da profissionalização (MORATO, 2010). Por fim, as cinco professoras se encontraram no curso de Mestrado em Música – Educação Musical.

Considerações finais

Em um olhar epistêmico, ao analisar o texto, as falas, a linguagem como um todo, sobrepuja a importância de estudar as narrativas, justamente pelo fato de estar expresso nelas o que o si tem a dizer de sua experiência no mundo, no contexto da educação musical. Das interpretações das narrativas e a forma que elas oportunizaram a organização da estrutura deste texto, ressaltamos a força das interfaces entre formação, instrução e educação. Pelo limite de espaço não foi possível aprofundar esses conceitos que são muito caros aos processos de ensino e aprendizagem, seja qual for o local onde eles ocorrem.

Importante, porém, destacar que demos ênfase à formação enquanto processos individuais de aprendizagem musical que, nas palavras das mestrandas, foram nomeados como aprendizagem informal. Uma das características é o lugar onde as mestrandas tiveram contato com música: em casa, com pais que já tocavam ou promoviam encontros musicais e pela internet; na igreja, que possibilita e encoraja as pessoas a participar ativamente de corais, por exemplo; e, nas relações sociais entre amigos. Ademais, ressaltamos o desejo, a autonomia e a iniciativa do aprendente. A instrução foi associada ao estudar de maneira formal, ou seja, a escolha por um curso de graduação. Considerando as particularidades da institucionalização do ensino, as mestrandas trouxeram à tona questões como o estudo da técnica musical, o conhecimento de outros repertórios, as “aulas tradicionais”, a busca por conhecimento.

Quando falamos em educação, nos referimos às escolhas pela profissão docente, momento em que Aline, Anna, Raquel, Rosa e Sarah contam como foi essa trajetória. Podemos perceber que em todas as narrativas o interesse pela música aconteceu desde muito cedo e que a construção da identidade se dá em um processo que ocorre dentro do tempo e espaço. O intrigante é que esse tempo e espaço, como vimos em Morin, é inconstante, mutável e

interpretável, fazendo com que cada uma das mestrandas tenha sua própria opinião daquilo que viveu – e, aqui está a riqueza do sujeito autobiográfico.

Nestas páginas, tivemos a possibilidade de construir instrumentos epistemológicos, hermenêuticos e heurísticos, atribuindo autoridade às narrativas, ouvindo o sujeito autobiográfico e, talvez por meio dele, vislumbrando a possibilidade de estruturar uma linguagem para o conhecimento musical, mesmo que, inevitavelmente, recorreremos a conhecimentos de outras áreas para poder desenvolver a nossa linguagem adâmica. Como argumentado em Morin, cada elemento faz parte do todo e o todo também está em cada elemento, o conhecimento como fenômeno não é fragmentado, ele se complementa e se reinventa a cada momento dialético vivido.

Constata-se pelas narrativas a pluralidade de possibilidades educacionais. Acima de tudo, a resignificação das experiências do sujeito que passou pelo processo de pensar o passado estando no presente. Nisso reside um peso dialético de proporções inimagináveis para a pesquisa. Pelos relatos, lançamos olhar para que o caminho dos próximos possa se utilizar das experiências que as mestrandas relataram ser relevantes e, nesse movimento, positivamos a educação. Conjeturamos possibilidades e as questões surgem como um objetivo e não mais como um problema: Temos uma linguagem própria que embasa a pesquisa em música? Seria o sujeito autobiográfico o mediador? A pesquisa científica lhe dará autoridade? São perguntas que a dialética histórica da pesquisa científica irá responder, entretanto, nos resta apoiar nosso discurso nos autores que vem, arduamente, pesquisando esse sujeito, tornando-o cada vez mais compreensível.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista Histórica da Educação*. v. 7, n. 14, p.79-95, 2003.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162. 2001.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 1-28, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8533>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CUNHA, Pedro Filipe. 7 Razões para um educador (não) elaborar uma autobiografia. In: LOPES, Amélia; HERNANDEZ-HERNÁNDEZ, Juana M^a Sancho Gil; FLORES, José Ignacio Rivas (coords.). *Histórias de Vida em Educação. A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Esbrina, 2013, p. 131-138.

DUBAR, Claude. *A Socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andrea Sthael M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Experiência e construção de si: contribuições da pesquisa (auto)biográfica para a formação de professores. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 57, p. 45-58, 2017.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.

INSTRUÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/instrucao/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MATEIRO, Teresa. Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 1-12.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; SANTANA, Soraia. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil: perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 8-19, 2017.

MORATO, Cinthia Thais. A formação profissional em música: Uma reflexão pensada sob o ponto de vista da construção social da profissão musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM 19, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1-11.

MORIN, Edgar. *Ciência como consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

MORIN, Edgar. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. *A inteligência da complexidade*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000b, p. 197-213.

MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime. *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. Tesis (Doctorado). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, 2016.

NEVES, Júlia Guimarães; AMORIM, Filipe Vieira; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O conceito de formação na pesquisa (auto)biográfica: a complexidade como paradigma emergente e o método (auto)biográfico. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v.14, p. 1-17, 2020.

NÓVOA, António. Prefácio do livro. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 7-12.