

**TRAÇOS DE DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE  
MÚSICA:** Construção da docência e a  
significação das relações e das práticas  
na educação básica

**TRAITS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MUSIC  
TEACHERS:** Construction of teaching and the meaning of  
relationships and practices in basic education

***Tamar Genz Gaulke<sup>1</sup>***

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

*tamargenzgaulke@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-1582-3782>

***Ana Clara da Silva Ponciano<sup>2</sup>***

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

*claraponciano9@gmail.com*

***Fernanda Gomes de Amorim<sup>3</sup>***

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

*fernanda.amorim02@gmail.com*

*Submetido em 31/03/2022*

*Aprovado em 27/06/2022*

## Resumo

Este trabalho advém de uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música da região da Grande Natal a partir da sua relação com a escola de educação básica. A pesquisa foi realizada partindo das ideias da tese de Autor, utilizando-se também da visão conceitual de lugar de Tuan, de desenvolvimento profissional de Nóvoa e de construção biográfica de Delory-Momberger, bem como a pesquisa autobiográfica. O estudo foi realizado por meio de entrevistas narrativas com quatro professores licenciados, experientes e atuantes em escolas de educação básica, pensando a escola na complexidade de sua dimensão espacial. Os resultados sinalizam que o desenvolvimento profissional de professores de música depende do entendimento e do reconhecimento do ser docente na escola, da relação e vinculação entre professor, alunos e música e da compreensão do que aprendem na e com a escola.

**Palavras Chave:** Desenvolvimento profissional. Professores de música. Educação básica.

## Abstract

This work comes from research that had as its general objective to understand how the process of professional development of the music teacher of the region of Natal occurs from its relationship with the school of basic education. The research was carried out from the ideas of the thesis of Author, using also the conceptual vision of Tuan's place, of Nóvoa's professional development and of Delory-Momberger's biographical construction, as well as the autobiographical research. The study was conducted by means of narrative interviews with four professors, experienced and active in basic education schools, thinking the school in the complexity of its spatial dimension. The results indicate that the professional development of music teachers depends on the understanding and recognition of being a teacher in school, the relationship and link between teacher, students and music, and the understanding of what they learn in and with the school.

**Keywords:** Professional development. Music teachers. Basic education

---

1. Tamar Genz Gaulke é professora da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Doutora e Mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da UFRN (GRUMUS), integrante do Grupo de Pesquisa Música e Escola (UFRGS) e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações (GRIFAR/UFRN).

2. Ana Clara da Silva Ponciano é licencianda em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi bolsista da Iniciação Científica (PIBIC-UFRN), produzindo pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores de música e a educação básica. Integra o GRUMUS/UFRN.

3. Fernanda Gomes de Amorim é doutoranda em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Música pela UFRGS (2021) e licenciada em Música pela UFRN (2017). Foi bolsista PIBIC-UFRN (Iniciação Científica) sob coordenação da profa. Dra. Tamar Genz Gaulke. Atualmente, é integrante do Grupo de Pesquisa Música e Escola, vinculado à UFRGS.

## Ideias iniciais

O desenvolvimento profissional de professores pode ser pensado e organizado a partir de três momentos: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada (NÓVOA, 2022). Tendo em vista a atuação na educação básica, a formação inicial em curso de licenciatura é, necessariamente, parte do processo de desenvolvimento, pois a licenciatura é uma exigência legal e, como tal, propicia ao professor a licença para atuar. Essa formação, como indica a legislação (BRASIL, 2015) não deve ser vivida sem referência aos espaços de atuação ou, ainda, sem a vinculação a um espaço.

A literatura da área de educação musical que trata sobre a educação básica defende recorrentemente a necessidade de aproximação entre a formação inicial e os contextos reais de trabalho dos professores, como analisa Del-Ben (2013, p. 139). No entanto, a autora destaca que existe uma ênfase na discussão de fundamentos e princípios capazes de orientar os processos formativos, e uma menor atenção dada aos modos de pensar e agir dos professores. Além disso, Del-Ben (2013) observa que a literatura nem sempre consegue considerar as “[...] práticas, tradições, condições, contradições, características e finalidades” da escola ao analisar “aquilo que nela se pensa e se faz” (DEL-BEN, 2013, p. 139). Macedo (2015), em sua tese, percebe que a aproximação da formação aos campos de atuação parece ser uma tarefa bastante complexa, para a qual os autores pouco apontam soluções finais.

Bellochio (2016) reconhece avanços na produção da área ao pensar a formação, mas observa “a dicotomização entre conteúdos da música (de natureza teórica e prática) e conhecimentos de natureza pedagógica” (p. 17) como uma problemática que permanece latente e cuja superação é crucial para o desenvolvimento profissional de professores. Nesse sentido, Bellochio (2016) ratifica a importância da experiência para pensar possibilidades e inovações na construção do desenvolvimento profissional.

Esse propósito, de se pensar um percurso de formação inicial que esteja vinculado aos espaços de atuação profissional, encontra ressonância nas ideias de autores da área de educação, como Nóvoa (2017, 2019, 2022) e Zeichner (2010), que propõem princípios orientadores dessa formação. Ainda, Canário (2001) e Marcelo (2009) referem-se à formação do professor como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que combina a formação em nível superior prévia com a construção e reconstrução cotidiana do saber e do agir profissional no interior da escola, lugar onde se aprende a ser professor.

Este artigo apresenta resultados da pesquisa vinculada à Iniciação Científica realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada Desenvolvimento Profissional de Professores de Música na Escola de Educação Básica. Este recorte textual apresenta bases da contextualização teórica e a análise dos dados coletados na pesquisa.

Essa pesquisa foi pensada e embasada a partir de alguns entendimentos advindos de resultados finais da tese de Gaulke (2017). Percebemos, conforme Gaulke (2017), o desenvolvimento profissional como forma de definir um processo a longo prazo, individual e coletivo, que ocorre no contexto de ensino, nas experiências com a escola e que contribuem para o desenvolvimento do profes-

sor. É uma construção que provoca um processo interativo e dinâmico a partir da relação do professor com a escola.

Tardif e Lessard (2014) nos ajudam a compreender a docência “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (p. 8). Isso significa que é uma prática interativa, em que as relações entre alunos e professores constituem o processo de trabalho docente, cuja finalidade é “manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas” (p. 20).

Para Tardif e Lessard (2014, p. 31), ensinar “é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, seres humanos que podem criar resistência e/ou participar na ação dos professores. É essa possibilidade que impede que se estabeleça uma relação de causa entre ensinar e aprender, já que ensinar não conduz, necessariamente, ao aprender. Basabe e Cols (2010, p. 127, tradução nossa) esclarecem que “esses dois processos são como se fossem ‘as duas faces de uma mesma moeda’”, pois “o segundo fenômeno deve existir como possibilidade”, mas não há garantias de que, de fato, se realizará. Para as autoras, “o conceito de ensino depende, para existir, do conceito aprendizagem”.

O nosso entendimento de lugar, seguindo Gaulke (2017, 2019), também se embasa nos conceitos de Tuan (1975) e Leite (1998), definindo o lugar como uma construção social, imbuída de valores e significados, constituída da experiência que temos do mundo. Uma das principais proposições que nos orienta aqui é a de que a dinâmica do processo de desenvolvimento profissional se dá a partir da constituição de uma toca (ethos), da sua morada, em que o professor constrói lugar em si mesmo, constituindo-se biograficamente a partir da escola (lugar).

A partir dos conceitos e proposições acima elencados, como objetivo geral, buscamos compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional de professores de música da região da Grande Natal<sup>4</sup> a partir da sua relação com a escola de educação básica. Esse objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: identificar experiências de vida e formação que foram significantes para os professores de música se tornarem professores da educação básica; reconhecer experiências construídas na relação do professor de música com a escola de educação básica; entender as experiências na e com a escola que os professores de música significam no seu processo de desenvolvimento profissional.

A metodologia empregada neste estudo esteve embasada em Josso (2010), entendendo que

[...] a abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a

---

4. A Região Metropolitana de Natal, também conhecida como Grande Natal, reúne quinze municípios do estado do Rio Grande do Norte: Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Macaíba, Extremoz, Arez, Bom Jesus, Ceará-Mirim, Goianinha, Ielmo Marinho, Maxaranguape, Monte Alegre, Nísia Floresta, São José de Mipibu e Vera Cruz.

observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras (JOSSO, 2010, p. 36).

As experiências narradas neste trabalho foram coletadas por meio de entrevistas narrativas individuais com professores de música contando a sua construção como (eu) sujeito professor na relação com a escola de educação básica. São as narrativas dos professores que pretendem fomentar a construção e compreensão de si como (eu) sujeito professor.

A forma narrativa da expressão de si é, sem dúvida, de todos os tempos, mas ela é mais particularmente de um tempo que induz cada um a manifestar as marcas pessoais de sua passagem no mundo e que identifica consciência de si e ação sobre o mundo (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 78).

Para participar da pesquisa, foram escolhidos quatro professores da região da Grande Natal-RN, que atuam na educação básica há mais de 5 anos. Conforme Marcelo (2009), professores com pelo menos cinco anos de experiência e elevado nível de destreza são considerados peritos, ou seja, não são professores iniciantes. Os resultados aqui traçados advêm das entrevistas narrativas realizadas em 2019 com os quatro professores que serão aqui identificados como Jorge, Camilo, Cora e Fábio<sup>5</sup>. As entrevistas tiveram durações entre 1 hora e 9 minutos e 1 hora e 44 minutos.

A professora Cora tem 39 anos, é formada em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte desde 2005 e possui Especialização e Mestrado em Música pela mesma instituição. Em 2006 fez o concurso para professor do estado e passou a atuar em uma escola da rede. Em 2009, passou também a atuar no Município de Natal. Atualmente, trabalha na parte administrativa na área da formação pedagógica de professores.

O professor Fábio tem 55 anos, é formado no curso de Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte desde 1997 e atua na rede básica estadual de ensino de Natal-RN desde o ano de 2000, mediante seleção pelo concurso do estado. Atualmente, atua em duas escolas, — em uma delas há 20 anos — um total de 34 turmas, com carga horária de vinte horas em cada escola.

O professor Jorge tem 26 anos e é licenciado em música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte desde 2015. Já no ano de 2013, passou a atuar como professor de música em uma escola de educação básica confessional da rede privada de ensino, trabalhando com dezessete turmas e cumprindo cerca de vinte horas semanais.

O professor Camilo tem 35 anos e atualmente mora em Natal. Possui graduação e especialização em educação musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Após ser aprovado em dois concursos públicos, um efetivo e

---

5. Os professores foram orientados sobre o uso da entrevista para trabalhos acadêmicos e assinaram um termo de compromisso concordando com a possibilidade de registro de suas falas. Cada professor poderia escolher um pseudônimo para ser utilizado neste texto, no entanto optaram em deixar que nós pesquisadoras escolhêssemos.

outro temporário, veio para Natal em 2012 para atuar na educação básica. Na época da pesquisa, trabalhava como professor efetivo em oito turmas, cumprindo a carga horária de vinte e quatro horas semanais — essas quatro horas a mais eram destinadas para o projeto de flauta doce que desenvolvia dentro da escola.

Por meio da entrevista narrativa, nós, como acolhedoras dos relatos de experiências, procuramos captar as marcas, vestígios e traços da construção do sujeito com o lugar em que transcorrem suas vivências.

## **Ideias em diálogo: análise e discussão dos resultados**

As narrativas dos professores nos levam a conhecer e reconhecer traços do desenvolvimento profissional que eles mesmos provocam ao significarem as relações que ocorrem nos seus espaços de trabalho. Essas relações tanto envolvem alunos, professores, quanto conteúdos, ideias, saberes e conhecimentos do mundo. Relações que provocam formação e desenvolvimento profissional da prática, na prática e para a prática (MARCELO, 2009).

Das análises dos dados emergiram quatro categorias principais: Sobre o encontro do professor com a sua bagagem: experiências pessoais e formação que carrega da vida; Sobre a atuação na escola: a prática como construtora da docência; Sobre vincular-se ao espaço, às pessoas e a sua bagagem (o seu ser): a possibilidade e necessidade da construção de vínculos; Sobre transcender a sala de aula: o fazer musical, a educação para a vida e as necessidades do outro.

### **Sobre o encontro do professor com a sua bagagem: experiências pessoais e formação que carrega da vida**

A construção da bagagem na educação básica perpassa por um movimento de encontrar-se com o seu fazer profissional a partir das vivências que o professor tem nesse espaço. Nesta categoria, foi possível observarmos no relato dos quatro professores as mais distintas experiências que os levaram à identificação com a docência.

O professor Camilo narra os processos vividos durante a sua formação, desde a convivência em residência estudantil até a formação de bandas para manter seu sustento. A experiência antes da escola básica lhe deu os meios para desenvolver sua prática pedagógica e encarar distintas realidades, possibilitou um amadurecimento de seu trabalho como professor, chegando na sala de aula regular com uma outra perspectiva e vivência docente.

Ele enfatiza que a universidade é um espaço para despertar a prática em sala de aula e a relação com a escola. Nas licenciaturas, o estágio se configura como principal ferramenta dessa aproximação e por meio dele o futuro professor(a) pode se identificar com o fazer docente. No entanto, há casos em que muitos concluem o curso sem se dar conta dos possíveis desafios que a escola compreende:

Então, acho que ou eles não se identificam lá desde o estágio ou então todos se formaram achando que iam direto para a escola específica [...] ou então, que na escola do ensino básico iam encontrar recursos que eles queriam, mas não é assim, né? Não



tem esse recurso todo, não tem uma sala própria, adequada pra você dar essas aulas, é uma sala comum, quadro, ventilador às vezes quebrado ou não, cadeira quebrada ou não [ri]... às vezes quente demais, às vezes muita janela ou coisas que tomam muita atenção ao passar pessoas, passar aluno... Enfim, eu acho que com relação à estrutura deve desanimar algumas pessoas, não era talvez o que eles esperavam que fosse (Professor Camilo, 2019).

Camilo demonstrou trazer essa compreensão do espaço da sala de aula mais amadurecida e sem expectativas destoantes da realidade, como também demonstra a sua identificação para com ela. Ele afirma que “depois, como a graduação era mais pra... era somente para professor, uma licenciatura, então foi o rumo que eu fui tomando” (Professor Camilo, 2019).

Em seu primeiro contato com a sala de aula, Camilo conta que enfrentou desafios para adequar-se a esse espaço e atrelar a sua formação com aquilo que começou a vivenciar. A falta de uma orientação ao entrar na escola é uma das questões apontadas, enfatizando que nem sempre há o acolhimento e o direcionamento por parte da instituição, o que dificultou na sua integração com o ambiente, influenciando diretamente na sua prática em sala.

Eu ia direto pra sala dos professores, eu não dava aula, não tive contato com nenhum aluno em sala de aula, e aí chegando lá era só... me pediam assim *ah, coloca seis em todo mundo aí no Diário*, sei nem se pode falar isso, mas é o que realmente aconteceu, né. Se eu não me engano, eu colocava 6 em todo mundo, que era a média, né. Eu não sei porquê eu tava colocando, mas eu acho que era porque no período que a professora ficou nessa licença, eu acho que eles demoraram a enviar outro professor para que fizesse algumas avaliações, alguma coisa assim, né, e aí como não tinha essas avaliações eu só colocava 6 (Professor Camilo, 2019).

O professor demonstra uma preocupação com a formação dos alunos, que nesse momento relatado permaneceram sem o conteúdo em sala de aula, e sem a possibilidade da construção da relação e do vínculo professor-aluno. No entanto, apesar de parecer envolvido no processo de ensino e aprendizagem nesse início na profissão, o professor Camilo traz inúmeros questionamentos à sua prática, pois foi inserido em sala de aula sem nenhuma orientação direta da direção ou coordenação sobre o que e como fazer na prática em sala de aula. Quando ele se pergunta: “como é que esse pessoal tá se virando?”, demonstra a sensação de isolamento e a falta de preparo, além da incompatibilidade com o currículo proposto pela secretaria, que aumentou ainda mais suas incertezas.

Mas aí eu ficava pensando: *será que todo mundo tá dando só música em todas as turmas?* [ri]. Só eu que tô aqui meio que passando por cima um pouquinho de artes, mostrando algumas coisas que o livro está sugerindo? E aí, esse pessoal que tá

passando por cima de todos esses conteúdos, está dando só música, a secretaria sabe? E isso pode? Como é que é? Ficava naquela dúvida (Professor Camilo, 2019).

A oportunidade de ingresso em uma licenciatura e a opção pela sala de aula se deram a partir dos rumos da graduação, bem como as questões de acesso profissional. Diante disso, Camilo tomou como opção tornar-se professor da educação básica. Permitiu-se adentrar a esse universo e ali pode se encontrar em seu fazer docente.

E aí, como vieram os concursos, eu fiz. Mas não é uma atividade ruim, não é um emprego ruim, eu gosto. É legal você estar aqui na sala de aula, conseguir transmitir alguma coisa e aquelas pessoas ali absorverem e se for numa prática instrumental, melhor ainda, depois eles tocando... A opção eu acho que foi o que foi me parecendo, eu fui aproveitando, né, mas eu gosto de ser professor, pretendo dar mais passos com relação a isso. É isso, né? (Professor Camilo, 2019).

Nessa mesma perspectiva, o professor Jorge, em seu relato, fala da sua compreensão sobre o espaço da educação básica e traz inquietações acerca de como outros professores falam dessa experiência, pois, deparou-se com relatos negativos da atuação na escola de educação básica que poderiam revelar fatos como o adoecimento docente, a sobrecarga de trabalho ou até mesmo o despreparo para a realidade da sala de aula e lacunas na formação inicial.

[...] cada vez que a gente recebia um professor externo que vinha falar sobre a escola básica era sempre um momento de muita aflição, de muito problema, de muita falta e eu dizia *meu Deus, parece que não existe um lado bom de estar na escola básica*, né. Então, como se ver professor da escola básica se todo mundo que vem só traz aflição? É uma bomba de aflição, é uma bomba... Seja o salário, seja a falta de estrutura, seja a falta de material pedagógico musical, mas sim, é um mundo de insatisfações; eu nunca tive um exemplo que dissesse *olha a escola básica é massa! A gente pode fazer música de uma outra forma, diferente daquela que a gente aprendeu*, eu não tive esse exemplo [...] (Professor Jorge, 2019).

Em contraponto, Jorge reforça não se conformar com essas descrições de um cenário em ruínas e demonstra querer motivar a busca por soluções para os problemas da educação básica, trazendo um olhar otimista e também uma postura de disponibilidade: “[...] eu acho que agora a gente tem que caminhar numa direção de propor soluções, de pensar assim *ok, já sabemos de tudo isso, mas o que nós podemos fazer então pra sanar estas dificuldades na escola de educação básica?*, esse é o movimento que eu tenho tentado” (Professor Jorge, 2019).

Desse modo, é possível dizer que suas inquietações impulsionaram a construção do seu modelo/exemplo de atuação profissional.



[...] como fazer música com todo mundo, a qual todos participem e se sintam parte? Foi o que foi me motivando a querer estar na escola de educação básica. Seria muito pretensioso dizer que eu já consigo fazer isso, mas talvez ainda seja essa inquietação que me move a estar dentro da escola básica sabendo que eu posso estar fazendo música a qual os olhos de muitas pessoas se questionam *mas será que isso é fazer música?*, e lá no fundo eu já saber que eu estou fazendo música de uma forma que foge do tradicional, que foge do convencional, que foge do movimento que a academia ensina e que os livros estão propondo por aí (Professor Jorge, 2019).

O professor enfatiza a importância dos materiais pedagógico-musicais como influência para a sua atuação, o que reflete sobre como a formação dentro da universidade pode dar os meios condutores para a profissão. Porém, acrescenta a necessidade de uma busca ativa do discente pelo seu próprio caminho formativo: “[...] mas como parte do curso quem faz é você, que atribui essa característica, eu mesmo então fui indo atrás de disciplinas e de professores aos quais fui me vinculando mais, que estivessem ligados ao movimento de fazer música ao qual eu gostava [...]” (Professor Jorge, 2019).

Em uma espécie de processo autoavaliativo, Jorge remonta sua trajetória como professor e os caminhos percorridos que foram importantes para o seu desenvolvimento profissional. Para ele, a atuação na escola ainda durante sua graduação lhe serviu de bagagem para o exercício da profissão depois de formado, considerando esse espaço como um local de muitas tentativas que vieram a contribuir para a sua bagagem.

Hoje, quando eu volto a 2013, eu penso *meu Deus, eu não acredito que eu fazia algo desse jeito*, assim, né. Foi um lugar de muitas tentativas, porque era uma escola muito pequena, uma escola com poucas turmas, né, um profissional ainda muito embrionário, em formação, que não entendia muito sobre a escola básica, mas que hoje, quando eu volto ao passado e começo a dialogar com esse Jorge de 2013, eu já percebo que eu cresci muito enquanto professor e quanto à minha prática, o quanto ela já mudou mesmo, tomou hoje uma forma característica, digamos mais linear (Professor Jorge, 2019).

No mesmo sentido, a professora Cora nos lembra de que o encontro com a sua bagagem ocorreu de modo mais espaçado na sua atuação, provocando traços de desenvolvimento profissional. Ela percebeu que o retorno à universidade a levou a identificar a necessidade de mudanças nas suas práticas. Voltar à academia fez Cora perceber a importância do professor já em atuação, buscar formação e lembrar que a universidade dá os meios e a escola molda o professor.

[...] A especialização fez *tum* assim nos meus olhos [gesticula]. Porque eu disse: *meu Deus, olhe só, o que eu fazia era tudo menos educação musical*. Aí pronto, o curso de especializa-

ção me deu um outro olhar para a educação musical dentro da escola. Aí aliado ao PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência], pronto, aí sim eu comecei a perceber que eu deveria mudar a minha prática e que eu teria muito mais pra aprender. E assim eu fui galgando isso, né. Terminei a especialização e tal, e o PIBID foi crescendo, crescendo, crescendo. Quando foi em 2013, a escola abriu o mestrado, a primeira turma do mestrado, aí eu disse: *Ah, eu vou fazer!* Aí fiz toda a seleção, passei! (Professora Cora, 2019).

Para a professora, a oportunidade de rever as práticas possibilitou um novo caminho no seu desenvolvimento profissional. Ela contou que “[...] realmente foi uma reviravolta no meu desenvolvimento profissional. Mudou assim, literalmente. Eu digo que eu era uma professora e depois do PIBID, a partir do PIBID, eu passei a ser outra professora” (Professora Cora, 2019).

Cora destacou que cresceu e amadureceu muito nesse período de retorno à universidade. Essas novas experiências lhe possibilitaram transformar-se e se ver como “[...] outra profissional. Hoje não se compara ao que era quando comecei e o que eu sou. Foi um crescimento profissional, um desenvolvimento mesmo” (Professora Cora, 2019).

Nóvoa (2019, p.11) destaca que “a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores”.

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. Este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente (NÓVOA, 2017, p.1115).

Conforme a professora Cora mesmo ressalta, o retorno à universidade, aos estudos e às reflexões teóricas dentro de um lugar formativo foi muito importante para ela. No entanto, a prática em sala de aula é o que Cora destaca como imprescindível para tornar-se professor da educação básica.

### **Sobre a atuação na escola: a prática como construtora da docência**

Professor Fábio nos contou sobre o seu nervosismo de lidar com a imprevisibilidade presente na sala de aula. Ele buscou formas de trabalhar o seu jeito de ser, frente a um público, para tornar-se professor. É importante lembrarmos que ser professor não é algo inato. Não é somente sobre saber alguma coisa e ensinar, transferir ao outro, pois, como já destacado, há o vínculo com os alunos, com o

conhecimento e reconhecimento de si e dos outros na sala de aula.

[...] eu me escondia atrás do cabelo com vergonha. Eu comecei a apresentar seminários assim, com mais tranquilidade, quando um aluno meu me deu uma dica... um aluno não, um colega que disse: *rapaz, a gente faz de conta que tá em um teatro. Veste um personagem e vai lá e representa*. Aí eu fui me libertando um pouquinho. Eu inventava um personagem lá e apresentava o seminário. Mas, para começar a dar aula, eu... eu ficava naquela, se o aluno perceber que eu tô nervoso, aí... [demonstra como fazia para se soltar] (Professor Fábio, 2019).

Como Nóvoa (2022) reforça, precisamos nos concentrar no entendimento “no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente”. Fábio buscou suas próprias ferramentas de sobrevivência na sala de aula, mas o que parece ter inspirado e impulsionado a sua construção como docente na prática foram as dicas de outros colegas professores. Por isso, “Tornar-se professor — para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa — obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado” (NÓVOA, 2022, p. 62).

Professor Camilo nos traz a concepção de como as necessidades ocasionaram a identificação com a prática docente, perpassando por questões como a oportunidade de ingresso em uma licenciatura e as possibilidades de atuação profissional. Para ele, o movimento de tornar-se educador surgiu ao longo do tempo, acompanhado de sua afeição com a ideia de ser professor.

É legal você estar aqui na sala de aula, conseguir transmitir alguma coisa e aquelas pessoas ali absorverem e se for numa prática instrumental, melhor ainda, depois eles tocando... A opção eu acho que foi o que foi me parecendo, eu fui aproveitando, né, mas eu gosto de ser professor, pretendo dar mais passos com relação a isso (Professor Camilo, 2019).

Ele ainda afirma que os “desafios vão lhe amadurecendo em algumas coisas, tornando você melhor ou pior, não sei, mas eu acho que isso ajuda” (Professor Camilo, 2019). As dificuldades encontradas na escola também contribuem na formação do professor, pois permitem um amadurecimento de sua prática profissional.

Quando eu entrei no ensino básico eu fiquei muito preocupado — que hoje ainda é uma preocupação minha e inclusive até eu falei com a professora sobre isso, que possivelmente eu venha pesquisar isso no mestrado —, que é com relação ao que seguir, o quê que eu tinha que seguir? ... Uma ordem de conteúdos, que atividades eu posso desenvolver para cada turma? Uma coisa assim... (Professor Camilo, 2019).

O relato do professor caminha para uma reflexão sobre a necessidade de seguir um caminho prescrito para o ensino de música na educação básica. É possível perceber que lhe falta a possibilidade de pensar na construção de uma estrutura própria para suas aulas de música, então surge a idealização de que uma lista de conteúdos e/ou atividades fornecidas para serem utilizadas na sala de aula seria a solução para suas dificuldades. Ele ainda destaca:

E é bem difícil, bem [ênfatisa em sua entonação] difícil mesmo, porque você não... Eu não me senti preparado saindo do curso, quando você sai você não se sente preparado, porque você passa um pouquinho, e algumas coisas diferentes explicando, *você vai, você pode fazer isso e isso, aquilo outro*, mas a realidade é bem [volta a enfatizar] diferente do que a gente ouve na faculdade. E uma das coisas que eu acho até que a faculdade pode ver, que seria como convidar pessoas que depois que se formaram a dar depoimentos nos cursos de licenciatura, de como as escolas estão e o quê que eles [os licenciandos] podem encontrar... Isso acontece nos artigos, em relatos de experiências, mas eu acho que o convite a pessoas que estão atuando nesse caso, nas escolas, pode ser uma coisa importante, eu não sei como disciplina, mas para demonstrar algumas experiências que eles tiverem e como é que eles podem encontrar as escolas, numa sala de aula, pra eles terem realmente noção de como é. Acho que isso é importante, acho que vem a adicionar pra quem tá ali naquele processo de se tornar professor (Professor Camilo, 2019).

Sua narrativa suscita uma necessidade de rever como a formação inicial na universidade está preparando o professor para o seu exercício, bem como evidencia o não diálogo integral no que concerne à relação formação inicial, escola e formação continuada, como também tem sido destacado por Nóvoa (2022). A falta de união entre esses pilares influencia diretamente no desenvolvimento do “tornar-se professor”, como ressalta Camilo.

No estágio, como era uma coisa mais breve, eu achei que foi tranquilo. Assim, a gente levava uma proposta de algumas aulas e os alunos acabavam aceitando de boas, acho que pelo fato de ser também uma novidade, né, era um estágio, era uma coisa de pouco tempo. Então o tempo que a gente teve de aulas ainda ficava naquela coisa animada, que era novidade, eu não sei se aquilo ali ia durar o ano inteiro, né [ri]. A gente tava lá sem experiência nenhuma, a gente chegava *Ah, vamos cantar... Tem algumas coisas que a gente pode fazer aqui, algumas atividades* e ia dando certo. Mas hoje, nas escolas, é um pouco mais difícil quando você trabalha um ano inteiro. E você atua no horário de artes, que é um horário só, tem turmas que tem duas aulas, tem outras que tem uma, às vezes seguidas ou não, quando são duas... É... Mas é bem difícil, assim, você levar a música e toda a turma, inteira, acatar isso, respeitar, é um negócio meio que

*ó, a proposta é essa e, vai dar certo ou não? — não sabemos, a aceitação nem sempre é boa (Professor Camilo, 2019).*

Nóvoa (2022) já vem há um tempo retratando a necessidade de se pensar em “uma comunidade de prática” e na construção de um “terceiro lugar” de formação docente que integre escola e universidade. O autor ainda destaca:

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica (NÓVOA, 2022, p. 85).

A realidade do professor já formado na escola é diferente da vivência dentro da universidade, pois os reais desafios da sala de aula serão percebidos — enfrentados — no dia a dia da prática. Além de se trabalhar um ano inteiro com uma turma e a matriz curricular a ser trabalhada nas Artes, o processo de aprendizado, seja do aluno como da experiência profissional do docente, pressupõe um trabalho extenso, de constante avaliação, de conexão da bagagem que carrega com a prática que vivencia, tendo essa experiência como constitutiva da docência.

Jorge reforça que hoje não tem mais a dificuldade de compreender o que faz parte da sua aula de música ou o que pode trazer e levar de cada turma, pois entende que são contextos específicos, cada turma “é um mundo”.

Desvincular as minhas práticas de escola especializada da Escola de Educação Básica — na verdade não é desvincular [hesita] —, é que esse diálogo ele fosse mais sutil, que eu conseguisse transportar as experiências que eu vivi na escola especializada, que é música também, mas de uma maneira que fosse acessível para escola de educação básica. Porque no início eu queria fazer as mesmas coisas e aquelas crianças, elas não acompanhavam, não acompanhavam mesmo! Porque eram outras crianças, outro espaço, outra faixa etária na qual elas precisavam de habilidades a serem comentadas que eram diferentes daquelas que eu estava levando, e isso realmente a gente só aprende — isso acho que para qualquer professor — estando em sala de aula (Professor Jorge, 2019).

Na relação com a escola de educação básica, os professores, ao conscientizarem-se da dinâmica de ensinar, evidenciam disposição para aprender com os alunos na prática, na realidade em que se encontram, e assim constituírem-se por meio desse lugar. Para alguns dos professores entrevistados parece clara a ideia de que a prática na sala de aula é que pode mostrar caminhos para que possam aprender e, assim, conseguir se vincular a esse espaço.

Jorge continua falando sobre o amadurecimento da sua prática em sala de aula:

[...] uma coisa é você ter esse conhecimento teórico, outra coisa é você estar em sala de aula sozinho, sem um apoio musical e você ter que dar conta de fazer música com essas crianças, né. E eu sempre tive esse rigor comigo de ter que trabalhar com a proposta triangular [da Ana Mae Barbosa], então eu quebrava muito minha cabeça porque tinha aulas que eu percebia que tinham muita contextualização e que faltava fazer, tinha aulas que tinham muito fazer e que faltava a contextualização, não existia nesse início um equilíbrio (Professor Jorge, 2019).

A partir das narrativas dos professores é possível perceber que a universidade dá o suporte teórico, mas só a sala de aula trará a perspectiva prática. No entanto, esse primeiro contato pode trazer incertezas e insegurança para o professor.

Há alguns anos Bellochio (2003, p. 21) já ressaltava que,

[...] durante muito tempo, na educação de modo geral como também na educação musical, estivemos mais preocupados em criticar as formas de ensinar e aprender música do que propriamente envolvidos com as possibilidades de resgatarmos, das diversas situações de ensino-trabalho do professor, elementos que pudessem rearticular e rever pressupostos teóricos e práticos para a construção de propostas de formação do educador musical.

E, portanto, voltada a essa formação profissional, a autora defende ser:

[...] necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional. [...] é preciso investir em projetos integrados entre as instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

A vinculação entre formação e atuação parece ser reivindicada pela área de educação musical como forma de sustentar a formação de professores de música que possam vir a trabalhar nas escolas de educação básica. O que é possível perceber que ainda se mantém como uma necessidade constante.

Jorge ao ser questionado sobre o que aprende na escola e com a escola, respondeu:

Aprende a ser professor. Acho que esse movimento de aprender, de ser e estar professor, é um movimento que só se aprende no ambiente escolar. A graduação, a gente dialoga com o que viu na graduação, com o que fez, mas só se aprende a ser professor diariamente e sempre, porque nós nos construímos



todos os dias, esse movimento de estar se construindo e de se fazer e de se refazer ele é diário. Então eu me construo com a fala da minha criança, eu me construo com a fala do pai, eu me construo com a filosofia da escola. Eu não sou o mesmo Jorge em todo lugar, porque na escola confessional eu tenho algo a seguir, na escola pública, laica, é outro sistema. Então, não tem como ser um professor só, porque esse professor ele tem que atender a diversas realidades. A demanda que eu tenho na escola pública exige de mim um Jorge que talvez eu não precise ser na escola privada. E como ser esses múltiplos Jorges? Esse professor que carrega essa multiplicidade de saberes, de experiências e de formas de lidar com essa diferença? Vivendo essa prática diariamente e estando disposto a saber que você precisa se construir e se refazer diariamente, que essas experiências me constituem e que toda hora eu tô mantendo o diálogo (Professor Jorge, 2019).

Conforme Jorge, é de fundamental importância “parar para pensar sobre a prática, parar para pensar sobre o que eu estou fazendo, eu acho que é o principal movimento de constituir-se professor e pessoa” (Professor Jorge, 2019). Os professores evidenciam o que para eles foi e ainda é importante para se tornarem professores, e fica perceptível, ao longo das narrativas de todos os professores, como esse retorno a si mesmo, as suas vivências e a sua bagagem são importantes para torná-las experiências e assim os constituir docentes.

Para além da prática como construtora da docência, Cora entende a necessidade da atuação na sala de aula como meio para conhecer e reconhecer seus alunos, pois como professora ela depende do outro, pois só faz sentido ser professora se tiver um aluno para aprender. Ela explica que a escola ensinou que ela não pode exercer uma educação bancária, que é necessário que os alunos vivam o conteúdo e que a sala de aula precisa ser pensada como um conhecimento de vida. Para isso muitas vezes

[...] a prática, ela tem que transcender a sala de aula, não é só o conhecimento técnico, eu acho que é o conhecimento de vida, essas construções afetivas. Eu acho que isso também a escola me ensinou bastante porque não é só uma coisa, chegou ali, depositou, como Paulo Freire falava, né? Aquela educação bancária. Então assim, a gente tem que transcender isso aí. Então pra mim, foi uma das coisas que a escola também me ensinou (Professora Cora, 2019).

São ações e provocações particulares de cada professor, mas que se destacam como importantes para se reconhecerem nos seus trabalhos nas salas de aula. Segundo Nóvoa,

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida:

a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Um professor actua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Esta “arte de fazer”, para citar Michel De Certeau (1990), é central para a profissionalidade docente, mas não se trata de um saber-fazer. É a capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico (NÓVOA, 2017, p. 1127).

Podemos perceber que os vínculos, a construção coletiva da aprendizagem e a formação humana e para vida dentro de sala são significativas no processo de desenvolvimento profissional. A partir da narrativa desses professores é possível perceber um terceiro lugar de desenvolvimento profissional, “a toca”.

A toca é um “terceiro lugar”, onde se dá a vinculação entre o lado pessoal e o lado profissional; a vinculação entre o (eu)sujeito e o trabalho. Mas a vinculação, para configurar a toca, também precisa ser formativa; a vinculação precisa trazer outras ou novas formas, precisa transformar ou mudar a forma anterior de algum modo, seja a forma do pessoal, seja a forma do profissional. A toca é, assim, um lugar interno de formação que, ao amalgamar formação pessoal e profissional, se torna lugar promotor do desenvolvimento profissional (GAULKE, 2019, p. 15).

São as ações narradas pelos professores vinculadas à conexão que realizam com sua bagagem que provocam a construção da sua toca, do seu lugar de desenvolvimento profissional.

### **Sobre vincular-se ao espaço, às pessoas e a sua bagagem (o seu ser): a possibilidade e necessidade da construção de vínculos**

O pensar sobre a prática, o narrar-se a si mesmo constitui as nossas experiências, constitui a nossa bagagem a qual nos faz ser quem somos e forma a nossa “toca”. É a essa bagagem a que recorremos para criar novas vivências em novos lugares e com novas pessoas criando novas conexões e possivelmente estabelecendo novos vínculos.

Ao retomar ideias sobre como faz música na educação básica e como aprendeu a fazer música de muitas maneiras, professor Jorge relatou que:

[...] só se aprende mesmo fazendo, porque eu apanhei muito até chegar nisso que eu estou fazendo hoje e esse meu tempo já caminhando com a música também já me faz dizer do quê que eu gosto mais, do quê que eu gosto menos, com o quê que eu me identifico mais, por isso que hoje eu me encontro na escola de educação básica, né, porque eu acho que este espaço —

qualquer outro também — mas é um espaço que eu encontrei desse fugir à regra. É o espaço que eu encontrei de oportunizar que as crianças tenham contato com música real, a qual elas estejam no centro e consigam fazer de forma que não esteja vinculada àquilo que eu vivi, que foi extremamente tradicional e claro. Eu não quero que essa minha fala seja interpretada como uma censura àquilo que as pessoas fazem por aí ou que elas enxergam como que é cabível, eu estou falando do lugar que ocupo mesmo, né, e de uma experiência que é minha, que é legítima e que é aquilo que eu acredito, não tem como eu fazer hoje algo diferente daquilo que me motive e que esteja vinculado ao que eu sou [...] (Professor Jorge, 2019).

O fazer musical apresenta um vasto caminho de possibilidades e o professor ressalta como foi necessário experienciar fazer música na sala de aula para ocorrer o processo de identificação com o fazer docente no espaço da escola. O tempo e as vivências do professor foram importantes para o seu “encontro” com a profissão e essa identificação com a educação básica fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

A experiência que deve ser legitimada parte da convicção e dos desejos que o professor depositou em sua prática na sala de aula e que é algo que foge das vivências como aluno. Então percebe que o reconhecimento de seu trabalho se configura no compromisso e seriedade com que leva sua atuação como professor. E ressalta: “acho que o processo e o tempo é a melhor forma de se fazer entender” (Professor Jorge, 2019).

Ser entendido e respeitado enquanto professor de música na escola requer tempo. A consolidação dos processos de ensino possibilita o alcance da credibilidade do professor por parte da comunidade escolar, vinculando-se às pessoas, ao espaço e, principalmente, à sua bagagem, ao seu ser.

A professora Cora, ao narrar sua vida com a escola de educação básica, indicou a importância de criar vínculos com o espaço para torná-lo um lugar seu. A maior frequência de atuação em um espaço fez com que ela fortalecesse os vínculos de modos diferentes em dois contextos, mostrando-nos a necessidade de estar presente no espaço para que se possa fortalecer relações, apegar-se e, assim, também se dedicar de modo diferenciado.

Bom, eu sempre dizia assim que o Colégio era a minha terceira casa porque a primeira casa era a da minha mãe, dos meus pais, aí vinha aqui pra universidade, pra escola de música, a segunda, e lá, o Colégio, era a terceira casa. Então assim, na escola do estado que é o Colégio, ave Maria, eu tenho até hoje um sentimento assim de muito carinho. Eu criei vínculos lá, é tanto que eu fazia coisas que nem cabem dentro da minha função enquanto professora. Eu montava horário de aula calendário, os eventos, as formações, eu contribuía com os textos. Então assim, eu tive um vínculo muito afetivo com a escola, e eu queria ver a escola sempre bem, eu trabalhava... era pensando sempre no melhor da escola, para o crescimento da escola. No muni-

cípio, eu já não tive tanto isso porque no município eu sempre tive a carga horária quebrada, eu trabalhava em duas escolas. Então, eu estava num dia em uma escola, no outro dia eu já ia a outra escola... (Professora Cora, 2019).

A fala da professora indica o seu crescimento e desenvolvimento profissional vinculado ao lugar onde ele ocorre. Cora nos contou o quanto é difícil estabelecer vínculos com as escolas onde trabalha poucas horas e como se tornava difícil se apegar a determinados espaços. É possível perceber que Cora conseguiu transformar uma das escolas em que atuava em lugar de crescimento/desenvolvimento e aprendizagem profissional quando também conseguiu vincular-se ao espaço, às pessoas, com a sua bagagem (ao seu ser).

Para o professor Camilo, o seu vínculo com a escola parece estar expresso na preocupação com as decisões que são tomadas e de como elas podem impactar diretamente os alunos.

[...] prometi a eles que vou fazer, talvez próxima semana, talvez, sei lá, nem que seja juntar todo mundo, os pais e eles e a gente sair para algum lugar para comer alguma coisa assim, porque eles passam o ano todinho me ajudando e eu ajudando a eles, então eu acho que faz parte, fazer ainda essa comemoração (Professor Camilo, 2019).

A fala de Camilo diz muito sobre a vinculação do professor com os alunos e traz a concepção de um compromisso mútuo, em que o professor reconhece o seu papel em retribuir todo o comprometimento dos alunos. Esse processo se constitui como um sentimento de pertença e compromisso com esse lugar — escola. Ele relata: “Mas eu me sinto vinculado nesse sentido, de querer sempre o melhor para escola, pro aluno” (Professor Camilo, 2019). Isso nos leva a compreender o espaço da escola pelo conjunto de relações que envolvem os sujeitos escolares, e estes, os alunos, não se desvinculam dela.

Ao escutarmos os professores, conseguimos logo notar que cada um traz uma bagagem de vida associada ao seu modo de ser professor. Cada professor tem seu jeito, suas particularidades, sua identidade profissional, e essa se mostra atravessada e amalgamada ao seu jeito de ser e viver. Não há como eles desmembrarem a conexão dessas diferentes “bagagens”, mas, sim, como transformarem, reconstruírem ou construirão modos de ser e agir com tudo o que os cerca e os constitui.

Professor Fábio, em sua narrativa, nos mostrou como ele tem a necessidade de “dar a sua cara” ao seu trabalho, pois atua em vários espaços e com muitas pessoas diferentes, são 34 turmas em três turnos diários. Ele afirma que criou um vínculo com a aula de Artes conectando-se com a realidade das escolas e com o conteúdo de suas aulas. Ao falar sobre esse vínculo, Fábio nos fez perceber a necessidade de conexão com a sua própria bagagem para conseguir construir um lugar seu de atuação no meio de tanta diversidade, assim como um vínculo com o conteúdo da aula pensado e selecionado para proporcionar experiências significativas com a disciplina de Artes para os alunos. Fábio está há mais de 20 anos em uma mesma escola, e sua fala nos traz indícios de uma conduta encontrada por ele para a “sobrevivência” como professor na educação básica em meio às condições de trabalho em que se encontra.

No mesmo sentido, Jorge revelou:

[...] eu não tento estreitar muito vínculos e laços não, por eu não gostar nem acreditar muito nessa relação [...] eu não quero que a minha vida esteja exposta dentro da escola, eu tento deixar cada um no seu lugar o máximo que eu puder, porque as pessoas simplesmente não entendem (Professor Jorge, 2019).

As falas de Jorge parecem trazer um entendimento de uma relação estritamente profissional, que não visa manter relacionamentos interpessoais no ambiente da escola a fim de não expor a sua vida pessoal, por já ter percebido o limite que se faz necessário para sua constituição docente nos espaços onde trabalha.

Esse limite revela-se delineado, por um lado, pelo acolhimento — ou não — da expressão de seu modo de ser no mundo por parte dos sujeitos com quem atua. Ao falar sobre seu vínculo com a escola, o professor contou estar em uma relação homoafetiva cuja exposição em suas redes sociais fora vista e questionada por uma pessoa com quem trabalhava. Jorge relatou não ter atendido a sugestão recebida, para que apagasse fotos e omitisse seu relacionamento em suas redes, o que pensava ser “um movimento de corroborar como se [...] precisasse viver no gueto ou às escondidas” (Professor Jorge, 2019); contudo, reforçou que tenta manter as relações com colegas de trabalho “dentro da escola”, pois “se as pessoas têm muita intimidade, se elas te têm nas redes sociais, elas costumam levar a sua vida para a escola” (Professor Jorge, 2019).

Por outro lado, o limite percebido por Jorge também se revela pautado pelas suas relações de trabalho:

[...] eu vejo o emprego como um emprego mesmo, assim, de ter que dar conta das minhas coisas, das minhas tarefas e de receber no final do mês o meu pró-labore que eu tenho que receber mesmo e continuar com este movimento. Porque eu percebo que a partir do momento que você não fizer o que você precisa fazer para receber seu salário você também não estará mais naquele lugar, então você não cria tantos vínculos assim: você está porque você está dentro de um movimento de reciprocidade, né? Você faz e recebe pelo que você faz, quando você deixar de fazer, quando você não servir mais para aquele lugar, você não estará mais. Parece coisa de capitalista, né? Essa fala assim... Mas é uma coisa minha mesmo, assim... eu me vinculo dessa forma. Acho que eu estou mais apegado às crianças e aos alunos que fazem a escola, né, que também fazem a escola, que são a escola, do que aos profissionais ou à filosofia da escola, por exemplo (Professor Jorge, 2019).

O professor Jorge aponta e justifica aspectos do modo como se percebe vinculado ao local de ensino. Por atuar na rede privada de educação básica e a sua permanência nesse espaço ser instável, limitada à relação empregatícia, Jorge não se permite construir vínculos mais profundos com a escola. Isso nos leva

a compreender que, nesse contexto, impera uma lógica de mercado, em que a funcionalidade do professor em sala de aula e os resultados a serem obtidos são prioridade nessa relação<sup>6</sup>.

Assim, aspectos pessoais (sexualidade do professor) e das condições de trabalho (instabilidade do vínculo institucional) aparecem com destaque nas falas de Jorge ao justificar sua tentativa de segmentar a relação pessoal-profissional. Apesar disso, é possível perceber a posição de relevância da relação entre o professor Jorge e os sujeitos a quem ensina revelada na forma como o professor caracteriza seu vínculo com “as crianças e com os alunos” que, para ele, são a própria escola. “As crianças não param pra pensar sobre aquilo que eu possa ser ou sobre o que eu sou, elas me enxergam como um professor que é muito divertido, [...] elas têm um vínculo muito forte comigo” (Professor Jorge, 2019).

São os alunos que atravessam o caminho de Jorge e provocam a construção do seu lugar. O vínculo com esses alunos parece ser um dos pontos que ajuda na conexão do lado pessoal com o lado profissional do professor Jorge. E, conforme a sua narrativa, é no reconhecimento do outro que Jorge também passa a se conhecer melhor como professor, a reconstruir sua atuação como docente e a se desenvolver profissionalmente, pois é na alteridade que o professor se desenvolve profissionalmente. É na relação com o outro, na presença pública, que o professor se coloca em movimento de ensino e aprendizagem. Também é na relação com os sujeitos escolares que o professor desenvolve o seu trabalho, pois ele ensina algo para alguém (GAULKE, 2017).

### **Sobre transcender a sala de aula: o fazer musical, a educação para a vida e as necessidades do outro**

Professor Fábio, ao longo de sua narrativa, foi nos contando sobre a grande necessidade de cativar os alunos para participarem das aulas de Arte. Fábio considera cada aula como um momento de conquistar os alunos por meio do conteúdo que leva para a sala de aula. A partir da conquista, você pode trazer o que propôs.

Assim, eu não vou dizer que a aula é sempre tranquila. Nem sempre é tranquila a aula, né. Às vezes os alunos tão ali... não querem nada, sei lá... dispersos... Você tem que tá sempre conquistando... cada aula é uma conquista, você tem que tá sempre conquistando os alunos para trazer para o que você quer. Aí eles gostam né, mas quando é a parte mais do blá blá blá, de tá lendo... eles gostam mais da parte prática, aí a gente tem que tá sempre fazendo alguma coisa, teoria e prática, teoria e prática... só teoria, eles ficam meio sem querer fazer. E é bom assim, tá fazendo algo prático, até pra eles verem que dá certo aquilo que eles viram (Professor Fábio, 2019).

---

6. Alguns trabalhos no campo da Educação já focalizam o estudo do desenvolvimento profissional de professores em condições de trabalho específicas de escolas privadas de ensino (vf. IÓRIO; LELIS, 2015; LELIS; MESQUITA; IÓRIO, 2015).



O professor se permite lidar com a turma dando oportunidade para os alunos ao perguntar se eles querem trabalhar com o que ele está sugerindo. A aula e os momentos dela são uma construção coletiva em que o professor procura explorar o potencial criativo dos alunos. Ele também parece buscar uma resignificação do ensino de música e dos recursos didáticos tradicionais, estimulando a criatividade dos alunos e dando a eles espaço para essa criação.

É, e eu peguei uma turma de... naquela época era oitava série, não era ainda por ano, era oitava série. Aí era uma turma rebelde assim, que: *é, aquela turma ali o pessoal é bagunceiro!* Aí eu cheguei, aí... eu sempre tive facilidade de entrosamento com o pessoal, aí eu: *e aí, vamos fazer um projeto de música aqui.* Aí os alunos: *bora! [...]* Todo aquele gingado, sabe? Aí: *vamos fazer?* A gente fez os instrumentos de material reciclável, cano de pvc de 200 que eles arranjam. Aí eu disse: *vamos arranjar umas latas e tal.* Aquelas latas de tinta pra dar os agudos e os graves, eles arranjam uns canos de pvc de 200 milímetros, que é bem assim, bem... [demonstra com gestual], e botava encerado de sofá pra fazer a parte grave. Eu sei que ficaram muito massa os tambores (Professor Fábio, 2019).

Segundo o professor Fábio, no decorrer das atividades e apresentações dos resultados, os alunos se sentiram realizados com a oportunidade que tiveram, pois sentiram-se importantes quando reconhecidos pelo trabalho musical que estavam realizando. Fábio dava abertura para que os alunos trouxessem suas proposições e, a partir disso, ele pudesse construir juntamente, trabalhando com muitas referências musicais diretas dos alunos. E foi assim que o grupo de percussão cresceu, que se definiu o nome da banda e que foi possível mexer com a realidade da escola, mostrando a oportunidade de aprendizagem musical conectada aos alunos.

O fazer música mostra-se como um lugar de socialização, de relação entre pessoas e músicas, construindo conhecimento demarcado com os estilos das comunidades locais, constituindo uma identidade própria do grupo.

Segundo Bowman,

A Educação Musical, em contraste com o mero treinamento, é uma preparação para a cidadania — que tipo de pessoa é bom ser e que tipo de sociedades esperamos construir por meio de nossas ações (musicais). Para fins importantes como esses, certas práticas musicais e instrucionais são claramente mais adequadas do que outras. Os que têm formação musical estão preparados não apenas para replicar práticas atuais, mas para transformá-las, estendê-las e até mesmo resistir a elas quando necessário. Isso coloca questões éticas profundas — em vez de

técnicas e respostas predeterminadas — no cerne do processo de educação musical (BOWMAN, 2018, p. 174, tradução nossa<sup>7</sup>).

A educação básica é lugar de preparação para a cidadania como prevê a Lei de Diretrizes e Base nº 9394, a conhecida LDB. Formar cidadãos deve ser a nossa principal preocupação e ocupação na educação básica e é necessário lembrar que a aula de música também precisa se encarregar disso. Conforme Bowman (2018), nos voltamos a essa preparação para a cidadania ao reforçar e dar importância às múltiplas práticas musicais, à escuta dos alunos pelo professor e ao ensino aprendizagem para o ser e estar no mundo, inclusive musical.

Professor Jorge contou que por muito tempo se questionava sobre “[...] como tornar as aulas de música atrativas ou interessantes”, e relatou que para isso se preocupava em priorizar o fazer musical em sala de aula buscando também conectar-se às crianças por meio de jogos e brincadeiras.

Então os anos foram me ensinando a trilhar um caminho para que eu possa fazer essa aula o mais próximo possível da realidade deles envolvendo esse gosto estético, né, esse fazer. Quando a gente consegue dar conta de fazer essa aproximação eu acho que esse ensino fica mais real, fica mais gostoso, prazeroso. E não é que ele vá fugir daquilo que nós temos como proposta do nosso currículo, mas é uma forma de realmente fazer... torná-lo vivo dentro da escola, que não seja algo que eu traga pronto, que não seja vinculado à alguma coisa que não seja o próprio querer desses alunos. E isso eu trago hoje para qualquer escola que eu vá trabalhar, claro, de modos e talvez intensidades diferentes, né. Tem escolas que permitem esse movimento de escolha um pouco maior, tem escolas que a permissão é um pouco menor, mas mesmo assim eu tento colocar as ideias e vontades dos meus alunos como centro desse fazer, mesmo tendo algumas limitações. Ou às vezes, essa vontade que eles trazem e esse gosto muitas vezes não cabem dentro deste ambiente escolar, a gente reflete e tenta outras possibilidades, mas que sejam trazidas por eles também e que caibam dentro desse movimento de ensinar e fazer música na escola de educação básica (Professor Jorge, 2019).

A visão e as vivências relatadas pelo professor Jorge relativas à aula de música apresentam possibilidades de conexão entre professor, alunos e música. Ele ressalta a importância desse vínculo na educação básica para também se conec-

---

7. Music Education, in contrast to mere training, is preparation for citizenship – what kind of person it is good to be, and what kind of society we hope to forge through our (musical) actions. To important ends like these, certain musical and instructional practices not just to replicate current practices but to transform, extend, and even resist them when needed. This places profound ethical questions – rather than preordained techniques and answers – at the heart of the process of music education (BOWMAN, 2018, p. 174).

tar à construção de conhecimento, além de lembrar da importância de ouvir os alunos e possibilitar práticas autênticas relativas ao contexto em que se encontra. Ele ressalta que a proposta de ensino defendida e construída por ele envolve brincadeiras e que “a linha é muito tênue entre estar brincando e estar fazendo música, algumas pessoas não conseguem entender que pra mim é um movimento só [...]. Para que essa criança dê conta de brincar e fazer o movimento de cantar exige muita música! Exige muito fazer musical” (Professor Jorge, 2019). Ele ainda comenta: “Eu posso trabalhar todo dia propriedades do som sem estar dando esse nome, sem estar querendo necessariamente que minhas crianças parem pra identificar. Elas podem viver isso diariamente através de outras experiências com música que em algum momento, quando isso for falado, elas já saberão” (Professor Jorge, 2019).

Professor Jorge destacou que nas suas aulas se faz música o tempo todo, e que a considera “um mundo de música, e quando elas [as crianças] vão entrar elas já entram nesse mundo da música que exige delas uma organização mental, física, corporal, espacial [...]”.

A música vinculada às vivências reforça a possibilidade de aprendizagem musical de modo prático e contextualizado, em que a criança vive a música e vai construindo ao seu tempo e ao seu modo o entendimento sobre o que fazem na sala de aula.

A mudança de organização e concepção das aulas de música, para o professor Jorge, ocorreu por meio de uma de suas experiências docentes na educação básica. Foi na vivência em sala de aula, quando teve que trabalhar a partir de projetos de ensino, que percebeu a necessidade de ouvir os alunos e proporcionar a aprendizagem musical pelo fazer música. Ele lembrou o quanto é importante “[...] escutar aquele que você diz que é o agente principal desse processo de ensino e de aprendizagem musical, ele tem muito a dizer” (Professor Jorge, 2019). E continuou nesse sentido:

[...] eu acho que quando a gente está disposto a parar para pensar e para escutar aqueles a qual nós queremos ofertar essa música, e que essa música seja, sobretudo, significativa, tudo vai dar certo né. Porque a gente fala tanto que a gente tem que se aproximar do mundo da criança, mas qual mundo? Se eu tenho uma sala com mundos diversos, quem sou eu para trazer uma coisa só e achar que todas irão se identificar com aquilo? Se dentro de uma escola privada, por exemplo, que hoje é onde eu trabalho, existem crianças que são bolsistas integrais e que não têm nenhum dinheiro para lanche e existe dono de uma franquia de hotel, será que esse tema vai atender a todo mundo? (Professor Jorge, 2019).

Jorge menciona que esse caminho requer disposição para que seja bem trilhado, reiterando que não é um caminho fácil para tornar a música significativa. É possível perceber que o desenvolvimento profissional docente constitui-se por meio da relação professor-aluno e é essa relação que proporciona pensar em mudanças, reformulações, adaptações. Sendo assim, pode-se dizer que o aluno também atua no processo da modificação da prática docente, destacando

a importância do outro no desenvolvimento profissional, o encontro e desencontro que possibilitam o ensino e a aprendizagem musical. Na sua narrativa, professor Jorge ainda nos conta que, para ele, o importante

É oportunizar através da música um ensino que promova a autonomia, inclusive a autonomia musical, porque as crianças muitas vezes também precisam dessa expansão de conhecimento. De desvincular esse fazer música dos movimentos que já trazem tradicionalmente a música, como por exemplo o frevo, o carnaval, o rock ou pop, né, é algo mais fácil para elas de brincar com a música (Professor Jorge, 2019).

Segundo Biesta, a

Ação educacional, se for destinada à qualidade do crescimento, não é uma questão de se ajustar para onde a criança está, isto é, para suas necessidades, é sobre uma orientação para o que ainda não há, para o que ainda não tem evidência, mas que pode chegar. E isso começa a apresentar problemas com a educação que pensa que só pode fazer algo se tiver pleno conhecimento da criança, de onde é, quais seus problemas e necessidades (BIESTA, 2018, p. 28).

A ideia de Jorge sobre promover a autonomia musical mostra a preocupação dele em conduzir e provocar os alunos para o novo, para novas aprendizagens e descobertas musicais. O professor mostra a visão que tem do ensino da música e a seriedade com que trabalha e busca contribuir na vida dos alunos. Também assegura que essa prática não pode ser feita de qualquer modo, pois se está construindo o conhecimento com o outro, e esse outro construirá o entendimento e conhecimento por meio das vivências proporcionadas pelo professor. Fazendo a leitura por meio de Biesta (2018), é possível entender uma das principais tarefas da educação: “ajudar as crianças e os jovens a estar no mundo (e estar lá de modo “adulto”). (BIESTA, 2018, p. 22). O autor continua:

Estar no mundo de um modo adulto, existir de um modo adulto — sem ser o centro do mundo —, pode ser parecido com uma resposta ao que está “fora”, que vem ao encontro, que desafia, que chama adiante. Tais encontros são sempre interrupções — nos modos de como se é, nos desejos, nos questionamentos sobre esses desejos, ou seja, se o que se deseja é desejável. [...] A ação educacional é um fundamento da formação, ou seja, de encontrar ou estabelecer uma forma de existência no mundo. No mundo, mas não no centro do mundo, de modo que reste espaço para os outros existirem também (BIESTA, 2018, p. 28)

Nas narrativas dos professores é possível perceber que a relação com o outro é promovida pela inserção dos professores nas escolas, mas é a partir do encontro com esse outro, e da desestabilização que ele provoca, que os professores

buscam conhecê-lo e compreendê-lo. Como Delory-Momberger (2012) afirma, somos indivíduos de sociedade e, ao construirmos relações e significar o espaço a partir delas, é que constituímos lugar. A escola é um espaço, que passa a ser significado, dotado de valores, e, assim, constitui-se em um lugar; um lugar construído a partir de relações pessoais e das experiências que os sujeitos escolares têm do mundo.

Professor Jorge relata que

Esse movimento de escutar ele está envolto de carinho, ele está envolto de atenção, de dar crédito, voz e vez ao que o outro está falando, é um movimento de empatia, de se colocar no lugar do outro. E estar professor é um movimento e é uma profissão que exige muita empatia. Por que não gritar? Por que não chamar atenção? Porque eu já fui criança, [...] e aí, com esse movimento de empatia, em se colocar no lugar do outro, faz com que hoje eu chame atenção diferente e eu perceba que aquilo que ele é naquele momento, com aquelas atitudes, não é somente ele, mas as experiências que ele teve, que são legítimas dele, que faz com que ele aja, pense e conviva com os outros daquele modo no hoje, mas não é que ele não vai poder mudar. Então, me tornou uma pessoa hoje na tentativa de ser paciente [...] paciente pra entender os que me cercam, pra entender os julgamentos, pra entender comportamentos dos meus alunos, pra entender que eles se comportam de maneira diferente não só porque eles querem, porque aquilo é o que eles estão constituídos no hoje, e que muitas vezes eles não conseguem se dissociar ou ter culpa porque eles são muito pequenos, eles estão em processo de formação (Professor Jorge, 2019).

Fica explícita a necessidade que os professores têm de reconhecer e conhecer seus alunos para poder se reconhecer e desenvolver também como professores. “É na alteridade que o professor se desenvolve profissionalmente. É na relação com o outro, na presença pública, que o professor se coloca em movimento de ensino e aprendizagem” (GAULKE, 2017, p. 201). Entende-se a escola como lugar de formação profissional e humana, integral, unindo o compromisso do professor com a sala de aula, a sua relação com esse espaço e os sujeitos, alunos, que a compõem. E Jorge ainda destaca:

[...] é enxergar o motivo do outro como legítimo, não é porque eu consigo fazer que todo mundo tem que dar conta de fazer, é enxergar que cada um tem o seu próprio tempo e ao seu próprio modo e que essa fala é carregada de muita complexidade porque não é simples esse movimento de empatia e eu também não dou conta o tempo todo, eu tento ser empático [...]. Então para mim, hoje, estar professor eu vinculo muito a isso também, estar toda hora me colocando no lugar da família, no lugar do aluno, no lugar do profissional que trabalha comigo (Professor Jorge, 2019).

O trabalho realizado é capaz de render bons resultados com os alunos e com o desejo de que a música cumpra um papel importante nessa formação. A construção de valores dentro do espaço escolar e o exemplo que o professor transmite para os alunos traz uma reflexão da educação escolar como educação para a vida. O professor Camilo considera a escola como esse espaço de aprendizado mútuo que pressupõe desafios e o professor “[...] com todos os desafios que ele encontra, ele vai aprender muito como profissional e como humano também, como melhorar como ser humano” (Professor Camilo, 2019).

Desse modo, o professor reafirma que a prática, bem como o conjunto de relações dentro da escola e suas vivências, vão moldando a sua construção não só como profissional, mas também como pessoa. Para ele:

Essas situações sempre acontecem, durante a escola, durante o dia, e isso vai lhe fazendo crescer como pessoa. Tipo: você hoje foi importante para alguém, amanhã alguém pode ser importante pra você; você foi importante pra escola, sugeriu isso, aquilo outro, melhorou a vida de alguém. Entre outras ações que a escola se envolve, com a comunidade, tudo, para ajudar determinado aluno numa situação difícil.... Vai ajudando você a ser melhor como ser humano (Professor Camilo, 2019).

Importa também considerar as relações além da sala de aula, que não envolvem somente as aulas de música e o conteúdo proposto na matriz curricular da disciplina. Trata-se de um lugar a que se vincula, se constrói laços e gera um comprometimento vindo de todas as partes. Em seu relato, o professor Camilo traz algo relacionado à harmonia dentro do espaço escolar, uma construção coletiva, um companheirismo, que o fazem crescer como pessoa. O que também vem proporcionar o crescimento dos alunos, e assim o desenvolvimento pessoal que na infância se constitui fortemente pelo exemplo, pelo encontro com o outro ao considerar o fato de que se existe sempre com esse outro no mundo, com sua integridade e com suas próprias limitações (BIESTA, 2018).

O desenvolvimento profissional dos professores de música, percebido por meio desta pesquisa e do lugar que esses docentes constroem, está atrelado à educação como um encontro e relação de ensino e aprendizagem da música. Aprender música por meio de uma relação com os outros e com o som e silêncio, constituindo experiências que os fazem ser e estar no mundo.

## **Ideias finais**

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional de professores de música da região da Grande Natal a partir da sua relação com a escola de educação básica.

Utilizamos as narrativas autobiográficas como caminho teórico-metodológico entrevistando quatro professores licenciados em música que atuam há mais tempo em escolas da educação básica. Apresentamos neste texto os resultados da análise completa dos dados da pesquisa, por meio de quatro principais categorias extraídas em comum das narrativas dos professores entrevistados.



Conforme o relato dos professores foi possível compreender a necessidade de olharmos com cuidado para a relação da formação acadêmica e o ser/estar na escola. Pode ser percebida uma lacuna na formação quando se refere à conexão entre escola e universidade, ou, segundo Nóvoa (2019) a necessidade de existir uma comunidade de prática e formação. No ensino de música a conexão com a escola, ou a falta dela, acaba ficando visível quando percebemos o desconforto dos professores que, quando iniciantes, tentam realizar a transformação do “conteúdo” em prática musical, principalmente, até encontrarem o seu jeito de ser professor. Podendo ainda confundir o professor quando esse jeito de ser está bem longe do que foi vivenciado na academia e, sim, mais próximo da sua bagagem musical.

No entanto, percebemos aspectos positivos no receio e insegurança dos professores quando isso os leva a desafiar-se, buscar ajuda, buscar formação, reconhecer-se e compreender-se como professores que se encontram em um processo de desenvolvimento profissional. Conforme Nóvoa (2022, p. 63) “precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”.

É possível perceber que o fazer musical mostra-se também como uma forma de comunicação e expressão entre professores e alunos, o que conduz e possibilita a vinculação entre esses sujeitos. As vivências e experiências construídas com música na sala de aula e relatadas pelos professores nesta pesquisa, têm se mostrado como uma base sólida de aprendizagem de música na educação básica e consequentemente de desenvolvimento profissional docente em música.

O vínculo necessário para provocar e suscitar o desenvolvimento profissional prevê um encontro humano, prevê relações que envolvam professor, aluno e música. Ensinar e aprender é uma relação de reciprocidade, portanto estamos “à mercê” do outro. Precisamos do outro para nos tornarmos professores e não somente ensinantes. É por tudo isso que a aula com a prática musical parece fazer mais sentido para os alunos, pois ali ocorre uma troca, uma relação de aprendizagem musical. Como bem lembra Nóvoa (2022, p. 38), “o que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações”. Por isso é preciso construir uma linguagem que proporcione o diálogo, para que possamos elaborar com os outros o sentido ou a ausência de sentido de nossa experiência (NÓVOA, 2022). Tudo funciona com o diálogo, com a relação, com a troca, empatia e alteridade. É a construção do vínculo com aquilo e com aqueles que recebem os professores e que se abrem para o diálogo, e, por conseguinte, também acolhem.

A fim de tratar sobre as ideias de formação para cidadania percebemos que se faz necessário desenvolver mais o entendimento à liberdade de expressão musical, à possibilidade de intercâmbio musical e à necessidade do direito de partilha de conhecimento. Em outros trabalhos pretendemos aprofundar essas questões lembrando de que a formação humana tem que estar acima de qualquer conteúdo específico.

Especialmente no que concerne à área de educação musical, esta investigação torna-se importante para estabelecer novos parâmetros de inserção e manutenção da música na escola e para contribuir na compreensão dos lugares, dos significados e dos sentidos que a música tem ocupado na escola de educação básica.

## REFERÊNCIAS

- BASABE; Laura; COLS, Estela. *La enseñanza*. In: CAMILLONI, Alicia. (Comp.). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 125-161.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 17-24, mar. 2003.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018.
- BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. Brasília. *Anais [...]*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 15/19 Outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. Acessado em: 14 abr. 2015.
- DEL-BEN, Luciana. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 125-148, jan./jun. 2013.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação – Figuras do Indivíduo Projeto*. 2008. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A condição biográfica – Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012.
- GAULKE, Tamar Genz. *O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas*. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 228f.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 27, n.42, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. CLÁUDIO, José; FERREIRA, Julia. São Paulo/Natal: EDUFRRN/Paulus, 2010.

IÓRIO, Angela Cristina Fortes; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. *Cadernos de Pesquisa* [online], v. 45, n. 155, p. 138-154, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142815>. Acessado em: 18 mar. 2022.

LEITE, Adriana Filgueira. O Lugar: duas acepções geográficas. *Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ*, v. 21, p. 9-20, 1998. Disponível em: [www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario\\_1998/vol21\\_09\\_20.pdf](http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf). Acessado em: 21 maio 2014.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro; MESQUITA, Silvana S. de A.; IÓRIO, Angela Cristina Fortes. O trabalho docente em escolas privadas de rede: desprofissionalização ou adaptação às regras do jogo institucional? In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE / V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. 2015. Curitiba, PR. *Anais [...]*, 2015. p. 8717-8735.

MACEDO, Vanilda Lídia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)*. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 180f.

MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, 08, p. 7-22, 2009. disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: abr. 2015.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v 10 . 44, n. 3, 2019.

\_\_\_\_\_. *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração ALVIM, Yara. Salvador: SEC/IAT, 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective. *Geographical Review*, v. 65, n. 2, p.151-165, 1975.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

