

## ■ ARTIGOS

# ■ Documentação narrativa na SEEDF: A voz dos professores que vivenciam a política educacional da Escola Parque

 Alessandro Correa \*

**Resumo:** Este artigo tem como tema a voz e a experiência de quatro professores de Música, profissionais que atuaram nas Escolas Parque do Distrito Federal (EP), entre 2016 e 2017. O objetivo é trazer compreensões acerca das práticas e saberes pedagógico-musicais desses professores, centradas no que emergiu durante uma pesquisa com Documentação Narrativa (DN), metodologia coletiva de produção de relatos de experiência. O intuito foi contribuir com os campos investigativos da pesquisa (auto)biográfica e da Educação Musical, no que tange a experiência constitutiva no contexto escolar, em uma ação epistemopolítica de publicizar o que fazem os professores na EP, por meio de artigos de relatos de experiências pedagógicas oriundos da DN. Assim, abre-se novas possibilidades de discussão acerca da política educacional presente na EP. A DN efetivada na pesquisa tange aos aspectos diretamente relacionados com a formação, com a profissionalização docente e com o trabalho educativo.

**Palavras-chave:** Documentação Narrativa. Escola Parque. Política Educacional. Práticas pedagógico-musicais. Profissionalização docente. Trabalho Educativo.

---

\* Alessandro Correa é mestre em Artes/Música, atua como pesquisador, compositor e professor de música. Contato: [alessandrocorrea@gmail.com](mailto:alessandrocorrea@gmail.com).

## Considerações iniciais

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Documentação Narrativa com Quatro Professores de Música das Escolas Parque do Distrito Federal” (CORREA, 2018), nas práticas pedagógico-musicais desses professores e teve por objetivo geral produzir uma Documentação Narrativa (DN) com esses docentes das Escolas Parque de Brasília (EPs). Os objetivos específicos foram: efetivar o projeto de extensão universitária como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os professores coparticipantes da pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes. A publicação do que emergiu na DN visou ao fomento do debate democrático sobre a situação da educação no DF, mais especificamente, nas EPs, com vistas também ao alcance daqueles envolvidos efetivamente nos processos escolares cotidianos.

A metodologia foi a Documentação Narrativa (SUÁREZ, 2016), uma dimensão coletiva da aprendizagem, em relações de reciprocidade e cooperação, com foco na pesquisa-formação-ação (PINEAU, 2005), em que pesquisador e pesquisados se inserem na pesquisa de forma ativa e participativa – a ação é o ato de escrita e perlaboração da própria experiência, sendo que essa ação na pesquisa incidu na produção colaborativa de relatos de experiências da docência de Música. Foi utilizada como material de análise uma tríplice referência trazida pelos professores coparticipantes, que construíram os seus artigos de relatos de experiências, trouxeram registros de apresentações musicais escolares e práticas pedagógico-musicais. A DN se efetivou durante os encontros organizados por meio do projeto de extensão “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical” (ABREU apud CORREA, 2018, p. 93-102). A DN apresentou como resultado um processo constitutivo, tanto no âmbito individual como no coletivo dos professores coparticipantes, em que as narrativas de experiências com Música foram o mote para a compreensão de significados e sentidos dados às experiências musicais escolares.

Dessa forma, pode-se dar voz ao indivíduo, ao protagonismo de quem vivencia a experiência, sendo que o relato composto pelo próprio protagonista torna-se um instrumento de autoconhecimento que provém da “aprendizagem pessoal que nasce ao nos aproximarmos das experiências que [professores] vivem e promovem” (CONTRERAS, 2016, p. 26, tradução minha). Isso vai ao encontro da experiência que nos toca (LAROSSA, 2004), nos emociona e nos afeta, porque pensamos o significado do que experienciamos, do que acontece em nossas vidas. Aprendemos com isso, nos autoconhecemos, mudamos como pessoas, como seres sociais e nos colocamos em movimento com isso. Comovemos-nos...

Portanto, essa abordagem teve a “reflexividade como método” (PASSEGGI, 2014, p. 231), valorizando a faculdade idiossincrática autobiográfica na reflexão refletida do indivíduo, que o leva a uma episteme do sul, descolonizadora, a epistemopolítica de “elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excluídas, que o oprimem” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10). Essa reflexividade como método abarca o processo profissional e pessoal de cada narrador, processos que se fundem nas próprias trajetórias, nas próprias percepções do que viveram, do que os levou a serem músicos, musicistas, professores de Música, a atuar como atuam na escola, na SEEDF.

## Memórias Constitutivas: Revir de trajetórias em devir

As memórias do contínuo processo constitutivo em Música ao longo de minha vida e de minha inserção profissional como professor de Música da SEEDF, em uma das EPs, foram o ponto de partida para a construção da minha pesquisa de mestrado. Assim, o meu Memorial Constitutivo foi o primeiro capítulo da dissertação em epígrafe, no sentido de que memoriais são uma fonte de pesquisa inesgotável, fundamentais por serem relatos vivos do que foi constitutivo na trajetória de quem narra. Esse dispositivo estabelece a memória entre o que ocorreu e o que está por vir, entre a ação e a expressão, no presente de quem perlabora sua narrativa em um dado momento de vida. É uma prática de produção de si próprio que auxilia cada sujeito a tomar em mãos os fatos, os encontros que marcaram sua história, integrando-os, pela narrativa, num contexto sócio-histórico, cabendo a cada um elucidar sua particularidade do que decorre do comum, do que provém das outras pessoas. (PINEAU, 1984)

O respectivo memorial me levou a entender que minhas primeiras escutas musicais, provenientes da mídia, direcionaram-me naquele momento a uma predileção por certa cultura musical de caráter mais comercial, sendo que esses efeitos midiáticos interferem na nossa constituição do senso estético musical, pois a influência da mídia nas minhas escolhas e preferências refletiram e ainda refletem sobre a minha prática musical. E isso, em sala de aula, leva-me a entender e reconhecer como certa cultura musical influencia gostos e preferências dos alunos. Diante disso, como professor de Música da Escola Parque, procurei partir do conhecimento musical do aluno, daquilo que permeia o seu universo cultural e musical. Entendendo que esse também foi o meu caminho e, por certo, são jeitos de construir processos de ensino e aprendizagem baseados naquilo que também fez parte de minha trajetória. E esse caminho

foi sendo construído durante a minha formação musical, seja como um integrante de corais que buscou aprender princípios relacionados ao canto coletivo; seja como professor de violão que necessita se adequar às individualidades mais diretas de cada aluno, em aulas particulares; seja como professor de teoria musical para integrantes de coro, geralmente iniciantes na prática musical, o que requer adaptações pedagógico-musicais que incluam todos os alunos, com diferentes vivências musicais, campo que me propiciou o início do trabalho com monitoria, em que os alunos mais experientes ensinam também os seus pares, no cotidiano do fazer musical; seja como professor de Música de escolas particulares ou com as minhas experiências de convívio dentro da Universidade, na moradia estudantil e ao longo da minha vivência musical como compositor e violonista. O que fiz dentro de sala e que foi relatado na minha dissertação é, de fato, um amálgama de toda a minha experiência de vida, pessoal e musical.

Apesar das influências estéticas que sofremos com a proliferação de estereótipos da cultura de massa, tive uma busca pela minha própria música, pela composição, o que me levou a gravar discos<sup>1</sup>. Todas essas atividades contribuíram para o meu processo de construção como professor, uma vez que minha visão sobre a docência foi se transformando à medida que minha atuação profissional no campo da Música foi se tornando mais ampla. E essa busca por ampliação de horizontes ainda me move a me redescobrir como compositor, a conseguir criar novas músicas com novas musicalidades. É um contínuo processo de profissionalização que não termina com a formação ou com a inserção profissional, mas que se constrói no cotidiano da sala de aula.

Há autores que afirmam a influência do meio na forma como os indivíduos se desenvolvem criativamente (VYGOTSKY, 2009; CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Como professor, também não posso desprezar que o meio no qual os alunos estão inseridos, a escola, tem muitas relações e associações com sistemas prisionais, conforme apontam muitas pesquisas (FOUCAULT, 1997, 2003; PACHECO, 2017). A consciência dessa condição que nos aprisiona é um passo fundamental para qualquer início de mudança dessa engenharia social das massas (ESTULIN, 2015), construída por um sistema hegemônico de poder político e econômico.

Repensar a minha própria trajetória é uma maneira profícua de entender que a música faz parte da construção desse processo de engenharia social e que a mídia interfere diretamente na formação do nosso senso estético, levando-nos, inclusive, a acreditar que gostamos de algo que, na verdade, fomos levados a gostar, em uma forte estratégia corporativa que detém o *mainstream* cultural difundido pelas comunicações de massa, viciadas pelos *Jabás*, patrocínios governamentais e

de grandes conglomerados multinacionais, fatores que influenciam editoriais e produções de programas, programações de rádio, televisão e Internet. Isso porque sofri e ainda sofro todas essas influências que nos são bombardeadas por todos os lados. E percebo essas influências nos meus alunos.

Como professor de Música em escola pública, instiga-me pensar nessas questões apontadas, principalmente, sobre dar visibilidade às práticas pedagógico-musicais. É dando visibilidade para os efeitos gerados pelo ensino de Música na escola que o professor se constitui como docente de Música. Creio que as apresentações musicais retroalimentam jeitos de ensinar e aprender Música na escola, além de permear todo um processo de práticas pedagógico-musicais do professor. Ao buscar realizar um processo de aprendizagem musical dentro da sala de aula, estimulando seus alunos a querer mostrar esses resultados para outros colegas no espaço escolar, o professor constrói jeitos de ensinar.

Meu processo constitutivo em Música, dentro da minha trajetória de vida, ilustra uma complexa teia sociocultural e pessoal que me levou a ser professor de Música, a atuar da forma como venho atuando na sala de aula. Essa perlaboração de minha própria trajetória me mostra diversos aspectos do que é ser professor, entendendo a necessidade de incluir o conhecimento prévio do aluno na construção de um planejamento pedagógico-musical com foco na aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000); valorizar a prática musical com aprendizagem mediada (VYGOTSKY, 1991) por meio da monitoria em aulas em grupo; compreender a necessidade do conhecimento de conteúdos e processos relacionados ao ensino de Música, que levam a construção de um repertório de saberes que são acumulados ao longo da vida.

### **Documentação narrativa: Uma metodologia ativa na SEEDF**

A DN surgiu da minha necessidade de conhecer mais sobre a educação musical escolar na SEEDF, o que me levou a abarcar informações de como os professores têm desenvolvido suas práticas pedagógico-musicais. Para tanto, foi efetivado o respectivo curso de extensão com quatro professores de Música das EP, que se reuniram em encontros semanais de DN (SUÁREZ, 2015, 2016), em que os relatos de experiências puderam ser cruzados entre os pares, que leram e discutiram em grupo as percepções e dúvidas que emergiram desse processo, que propiciou a perlaboração dos relatos, que se configuraram como artigos de relatos de experiências. Conforme o cronograma efetivado no curso de extensão em epígrafe (CORREA, 2018, p. 96-102), os coparticipantes perlaboraram seus relatos, publicados

em formato de artigo (CORREA, 2018, p. 105-169). Além dos artigos de relatos de experiências, emergiram da DN as apresentações musicais escolares (CORREA, 2018, p. 347-348) e as práticas pedagógico-musicais de cada coparticipante da DN (CORREA, 2018, p. 105-122 e 319-345). Dessa forma, o meu processo formativo (CORREA, 2018, p. 171-291) se deu a partir de uma tríplice referência, configurada nos artigos de relatos de experiências, nas apresentações musicais escolares e nas práticas pedagógico-musicais.

Cada professor possui uma visão peculiar acerca do que trabalha em sala e como desenvolve esse trabalho. A professora Castro trabalhou na EP 303/304 Norte com um processo pedagógico-musical construído com o canto-solfejo-transposição para flauta doce, que levou a performance de uma adaptação de cancionário folclórico, um resgate do *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical*, de Villa-Lobos. Os alunos primeiro cantaram as melodias do repertório pretendido, depois solfejaram as respectivas notas e, então, transpuseram o que cantaram e solfejaram para as posições escalares aprendidas na flauta doce (CASTRO, 2018), em 6'25" a 8'10" e 8'18" a 10'30". Uma estratégia para a efetivação desse processo foi a monitoria com mediação (VYGOTSKI, 1991), em que os alunos com mais facilidade de aprendizagem ensinaram também os colegas em atividades colaborativas entre os pares. O trabalho com essa adaptação do Guia Prático iniciou-se a partir de um *insight* de Castro, enquanto trabalhou como coordenadora pedagógica, depois de ter assistido ensaios de coros de outros professores de Música da escola e percebido a "mudança de comportamento de crianças da comunidade do Varjão" (CASTRO apud CORREA, 2018, p. 118). Assim, utilizou o canto coletivo, solfejo e transposição para flauta doce com o intuito de trazer novas visões de mundo para os alunos por meio da prática musical, o que melhorou, inclusive, a disciplina dos alunos, que se sentiram parte de um projeto em comum que foi construído a partir do desenvolvimento musical coletivo.

Mitrovick se valeu de jogos de imitação melódicos e rítmicos, além de brincadeiras musicais, práticas voltadas para aprendizagem e internalização de conceitos básicos da Música. Com isso, conseguiu que os alunos cantassem a duas vozes independentes, o que requer consciência rítmica e melódica, como foi o caso da música *Casa de Farinha* (MITROVICK, 2018, 8' 45"), resultado das práticas rítmicas e melódicas ocorridas nas aulas detalhadas (MITROVICK apud CORREA, 2018, Apêndice A, p. 319-325), além de percussão corporal, como pode ser constatado na gravação da música *Ai que Saudade Docê* (MITROVICK, 2015), em que os alunos fazem percussão corporal associada ao canto coletivo. Ao entrar na EP, entendeu a prática musical em

grupo como a possibilidade mais viável. Por meio do canto coletivo, percebeu que "aprender a ouvir talvez seja um dos principais objetivos do ensino de *Música*" (MITROVICK apud CORREA, 2018, p. 125).

Marques priorizou as próprias adaptações frente às complexidades da EP, na busca por ampliar sua formação para atuar no contexto de aulas de Música para turmas, o que a levou a trabalhar com canto coletivo e também a estudar um instrumento novo para a sua formação, a flauta doce, se valendo ainda de novas estratégias de ensino, como os jogos musicais, além da apreciação musical por meio de filmes comerciais. Em sua concepção, as apresentações musicais são decorrência do trabalho com canto coral desenvolvido ao longo do tempo, "são os próprios estudantes que, no decorrer do ano, percebem a necessidade de uma culminância e finalização do projeto, o que geralmente ocorre através da realização de uma apresentação final" (MARQUES apud CORREA, 2018, p.142).

Em minhas aulas, priorizei a prática coletiva em instrumentos aliada ao canto coletivo, em que o conhecimento do campo harmônico básico levou os alunos a aprenderem diferentes instrumentos musicais. Essas práticas culminaram em uma apresentação musical escolar de releituras do musical dos irmãos Bardotti e Bacalov (1976), *I Musicanti* (CORREA, 2018a, 2018b), sendo texto original e música, respectivamente, inspirados no conto *Os Músicos de Bremen*, traduzido para o português como *Os Saltimbancos*, por Chico Buarque de Holanda, em 1977. Atualmente, tenho ressalvas quanto ao termo saltimbanco, uma vez que seu significado, em muitos dicionários, é charlatão de feira ou de circo, quando, na verdade, *I Musicanti* é um trabalho de cunho político que trata da questão do conflito de classes, metaforizada na rebelião de animais contra seus donos, seus patrões. Nessas aulas coletivas de violão, teclado e percussão, também trabalhei com a monitoria no sentido da mediação (VYGOTSKY, 1991), assim como Castro nas aulas de flauta doce. Entre os meus alunos, aqueles que aprenderam com mais facilidade as posições dos acordes do campo harmônico de Dó maior (C) e também a respectiva escala de C, conseguindo uma desenvoltura com musicalidade, conforme a música *Minha Canção* (CORREA, 2018c), ensinaram os colegas que tiveram mais dificuldade. Com esse material básico de escala e acordes, outras músicas foram introduzidas no repertório dos alunos, valendo-se desse mesmo material harmônico e melódico, que pode ser amplamente reorganizado em diferentes criações musicais.

O apêndice D (CORREA, 2018, p. 347) contém todos os links das apresentações musicais escolares dos professores coparticipantes, além de algumas aulas práticas em instrumento e jogos musicais.

Muitos pontos que emergiram na DN foram aspectos

em comum entre os relatos e falas dos coparticipantes, como a questão da desvalorização da carreira de músico e professor. Muitas críticas vieram à tona sobre o atendimento assistencialista das EPs, que passaram por uma mudança de atendimento, dentro do chamado Programa Novo Mais Educação, em formato de escola integral, em que os alunos ficam 10 horas diárias na escola, sendo 5 horas na Escola Classe e 5 horas na Escola Parque. Neste contexto, os professores agora são obrigados a acompanhar os alunos durante o almoço, higiene pessoal e descanso, função que toma praticamente metade do horário letivo. Essa situação impõe cansaço extremo às crianças, que se mostram mais irritadas, agitadas e desconcentradas nas aulas. Durante o horário de almoço, o excesso de ruídos na escola torna o ambiente de trabalho insalubre, o que levou os professores coparticipantes da minha pesquisa a se valerem de protetores auriculares. Tudo isso prejudica o trabalho em sala de aula, tendo em vista que o cansaço físico dos professores é maior e a capacidade de concentração dos alunos é menor, devido à agitação e irritabilidade proveniente de tal situação de insalubridade.

Entendemos que essa mudança de atendimento na EP prejudica a função primordial do professor de Música, que é ministrar aulas de Música, mediar conhecimento com os alunos por intermédio da música, tendo em vista que o estado gasta milhares na formação específica desses profissionais, que na maioria das vezes vêm de universidades federais. Cabe enfatizar ainda que nessa última mudança implementada nas EPs, 8 mil alunos deixaram de ser atendidos pelas 5 EPs do Plano Piloto, perderam a chance de estudarem música na escola pública. Entendo que o Estado deve construir novas Escolas Parque ao invés de restringir o acesso dos alunos.

Um ponto que chama a atenção dentro do contexto da EP e que vai ao encontro do padrão de descaso é que os alunos, insistentemente, chamam os professores de tios. Isso remete ao trabalho de Freire (1997) sobre a tarefa de ensinar que não deve reduzir o professor a tio. O autor aponta a necessidade de uma peleja contra a propensão à desvalorização da profissão docente. Essa transfiguração dos professores em parentes postíços remove algo essencial dos professores, “sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (FREIRE, 1997, p. 09). Recuso tal rótulo de tio, no sentido de “evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional” (FREIRE, 1997, p. 09) e de não repousar “manhosamente na intimidade da falsa identificação” (ibid, p. 09). No meu cotidiano como professor de Música na EP, percebo que essa sombra ideológica apontada por Freire (1997) confunde tanto o professor, acerca de sua verdadeira função dentro da escola, quanto o aluno que não reconhece o professor como tal. Nesse sentido, o autor aponta:

A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos. Daí ser fácil entender a observação que a jovem professora da rede municipal de São Paulo me fez, em conversa recente: “Em que medida certas professoras querem mesmo deixar de ser tias para assumir-se como professoras. Seu medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de tias, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de professoras. (FREIRE, 1997, p. 10)

## Perlaboração de experiências: Autopoiesis

A dinâmica das construções de narrativas perpassou pelo processo das cenas reprimidas, para que os relatos fossem perlaborados. As práticas pedagógico-musicais detalhadas foram mais cruas e diretas e as apresentações musicais escolares evidenciaram algo do que os alunos conseguiram fazer musicalmente. Assim, essa tríplice referência ilustrou a atuação docente dos coparticipantes, trazendo à tona o que eles fazem e acreditam ser o melhor a fazer. Detalhou também como fazem o próprio trabalho na escola.

Um fator importante na dinâmica das construções de narrativas foi que os coparticipantes tiraram falas iniciais contidas nos primeiros relatos e isso vai ao encontro do que Abreu (2018) chama de cenas reprimidas, que não vêm à tona em relatos perlaborados, sendo que, nos relatos de trajetórias próprias, os narradores ressignificam suas experiências “pelo esforço de trazer os acontecimentos à memória, sopesando uns, destacando outros, esquecendo ou reprimindo alguns” (ABRAHÃO apud ABREU, 2018, p.109).

Essas cenas reprimidas foram resultado de um estranhamento do que foi narrado inicialmente e transcrito em 2016, na primeira parte da pesquisa (CORREA, 2018). Enfatizo que não houve autorização da divulgação, da publicização de um dos encontros que foi gravado e nem dos relatos iniciais que serviram de rascunho para o início da DN, tendo em vista a crueza com que certos temas foram abordados nas falas dos coparticipantes. Isso também me leva a pensar que mudamos com o tempo, que essa mudança nos leva a estranhar o que falamos em momentos anteriores de nossas trajetórias. Houve um estranhamento do que os coparticipantes leram no primeiro encontro de DN, que foi a minha transcrição da entrevista, conversa que tive com cada um, individualmente, em 2016, na primeira parte do processo de pesquisa. A respectiva conversa aconteceu em função das próprias percepções sobre a atuação docente de cada coparticipante. Eu tive estranhamento também do que escrevi na época, com base nas minhas próprias impressões acerca do meu trabalho docente. Esta conversa foi bem livre, deixei

que falassem sobre suas percepções, sobre suas próprias atuações na EP, sobre o trabalho docente em si, sobre a trajetória que nos levou até aquele ponto. Suas falas foram mais informais e, em alguns casos, na DN, chegaram a estranhar o que tinham dito anteriormente. Isso me leva a crer que mudamos nossa percepção acerca de nós mesmos, dia após dia. Felizmente somos “condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 2004, p. 19), pois podemos mudar nossas ações a partir da nossa própria reflexão sobre nós mesmos e, apesar dos condicionamentos sociais, temos ainda o poder de mudança que, a meu ver, deve partir de dentro de cada um, com base na percepção que temos do mundo, do que nos toca, do que nos passa. Isso me leva a entender que o processo constitutivo é da pessoa, por mais que a DN compartilhe formações e atuações. Assim, a formação é também uma Autopoiesis, que é auto constituição. Esse termo foi cunhado pelo neurobiólogo chileno Humberto Maturana, no sentido da capacidade que os seres vivos têm de produzirem a si próprios, a autocriação, autopreservação.

Portanto, a quem cabe esse processo constitutivo próprio, senão ao sujeito? Documentamos, agimos, construímos, mas a própria constituição é do sujeito, ele que se constrói nesse processo. E percebo ainda a Autopoiesis, no que tange a DN concretizada, também como a constante constituição do professor dentro de sua área de atuação, que segue ajustando a formação continuamente. Assim, a DN trouxe à tona os relatos de experiências, as práticas pedagógico-musicais e as apresentações musicais escolares, um tripé que possibilita a compreensão do trabalho docente dos coparticipantes na EP.

No que concerne a isso, aprendi com os coparticipantes e todos perlaboraram seus relatos com base na percepção do outro, no que o outro não havia entendido nos relatos e falas dos colegas. Dessa forma, me inseri na pesquisa no sentido de Pineau (2005), participando ativamente do processo de DN, pois também sou professor da EP e lido no meu cotidiano com a amplas complexidades do que é ser professor de Música nesse contexto. Depreendo que o processo constitutivo não termina nunca, faz parte da vida do professor, do pesquisador. Nesse enfoque, as negociações feitas entre os coparticipantes na DN, debates, dúvidas, trocas de ideias, perlaborações da escrita, me mostram que, pessoalmente, mudamos a cada dia, estamos em constante transformação e constituição. No início do trabalho éramos uns, depois éramos outros e pude perceber essa mudança na própria (re)escrita dos relatos. Isso se configura como Autopoiesis e minha percepção docente é que nesse processo de construção de saberes, professor e aluno são complementares, ambos se formam na experiência que é o ensino e aprendizagem, na troca que deve ocorrer dentro da sala de aula, em que

o professor também aprende com o feedback que tem dos alunos acerca das próprias aulas que planejou. Para mim, esse feedback nas aulas de Música na EP é o fazer musical em si, é o que o professor percebe que o aluno consegue fazer, seja no que concerne ao ato de tocar instrumentos, cantar, ser monitor nas aulas, participar de jogos musicais que focam em práticas musicais, entre outros aspectos. Nesse sentido,

Considerando que a educação musical se ocupa “com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (Kraemer, 2000, p.65), o desafio tem sido, então, fazer o diálogo entre as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical produzidos socialmente. (SOUZA, 2008, p. 105)

Sob esse enfoque, o desafio foi evidenciar esse diálogo dos coparticipantes com as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical, conhecimento que foi produzido, efetivado na EP. E procurar entender o que esse conhecimento musical mediado significa para os professores de Música da EP. Com isso em pauta, na consciência da Autopoiesis que se faz com a aprendizagem na sala de aula de Música, um relacionamento cíclico entre professor e aluno, nos saberes que o docente usa para fazer a aula acontecer, o planejamento em si e nos saberes que são construídos na aula, com os debates e trocas de experiências que permeiam a transmissão e apropriação da música, na apreciação musical ou com o fazer musical dos alunos.

## Reflexividade como método

A consciência de si, essa capacidade de se auto produzir, auto criar, inerente a Autopoiesis, permeia toda a nossa vida, desde crianças, quando descobrimos novas formas de interagir com o mundo, como andar, falar, escrever e, no que concerne à aula de Música, tocar, apreciar, cantar com percepção de afinação, fazer jogos musicais, entre muitas outros aspectos do fazer musical.

Creio que nenhuma estratégia de Educação Musical funciona melhor na sala de aula das EP do que a prática musical em si, no coletivo dos alunos. E com isso ter mais subsídios para compreender signos e significações musicais. Vivenciar na prática, no corpo, no fazer musical que traz infinitas possibilidades de compreensão das complexidades socioculturais que nos rodeiam, práticas que requerem diferentes tipos de memória, como a visual, auditiva, corporal, interacional, sensorio-emocional, sensorio-motora, entre outras.

A partir da prática musical, muitas são as discussões que podem advir, pois a música se conecta com múltiplos campos de desenvolvimento social. Procurei destacar, ao longo do trabalho, as diferentes áreas que se relacionam com a Música, com a Educação Musical – seja

a neurociência no que tange à motricidade e o estímulo das funções cerebrais de quem escuta ativamente, toca e pratica música (ZUK, BENJAMIN, KENYON, GAAB, 2015), no uso de diferentes tipos de memória, como a visual, auditiva, corporal, interacional, sensório-emocional, sensório-motora, entre outras, todas relacionadas ao fazer musical, à prática musical em si, seja a Matemática no que se refere ao estudo, interpretação e prática de aspectos da divisão rítmica na escrita musical, série harmônica, entre outras coisas, ou a Física quando se trata da reverberação sonora, da acústica, sejam os distintos e amplos aspectos sócio-histórico-culturais intrínsecos à área da Música que se relacionam com a Economia, tendo em vista o mercado musical e a mídia moderna, atrelados a grandes conglomerados de corporações, ou a História que se atrela a História da Música, ou a Antropologia, Sociologia e Psicologia, sejam as letras quando se abordam questões de (con)textos musicais, entre muitos outros aspectos e características específicas de áreas que se servem de questões éticas e estéticas e que podem ser relacionadas com a área da Educação Musical.

O estudo na área da Música permeia e pode dialogar com todas essas áreas de conhecimento, porque a música é a vida, nosso coração nos dá uma pulsação interna associada à vida, tudo é movimento, vibração, frequência, ressonância e consciência. Por isso, entendo que as complexidades da área de Educação Musical devem ser compreendidas por quem é da área, por quem trabalha com Música na sala de aula e busca ajustar competências para ensinar Música.

E com a DN, professores de Música da EP detalharam o que fazem na escola, embasados por experiências que os constituíram como docentes, que os levaram a trabalhar do modo como atuam em sala. Esse processo narrativo e sua publicização vão ao encontro do que é a epistemopolítica (PINEAU e Le GRAND apud PASSEGGI e SOUZA, 2017), construto que tem a reflexividade como método de compreender os sentidos de quem narrou a experiência, que ajuda outras pessoas a se instruírem e se constituírem com a experiência do outro. A epistemopolítica é descolonizadora, pois tem por estratégia centrar-se na “capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes” (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 10), a fim de romper dicotomias positivistas e colonizadoras, em uma episteme do sul, revolução narrativa que pretende libertar-se do dominador, descolonizar. Descolonizadora com vistas a Autopoiesis.

Nesse sentido, o pesquisador e pesquisado, juntos na pesquisa, foi uma ação importante dentro de um processo constitutivo de cada um, instrutivo por tomar

aspectos formais de aprendizagem, como a academia, a escola, mas também por tomar aspectos da vida como um todo, que abrangem questões permeadas fora do contexto formal de aprendizagem e que também são inevitavelmente levadas para as instituições, pois cada indivíduo não pode ser dissociado do que viveu, das experiências e compreensões que o tocaram e o constituíram, que o levaram a estar em um determinado lugar social, a permanecer nele ou decidir algo diferente. Nessa busca do devir no revir das próprias experiências, no que foi a DN, em se (re)descobrir, se (re)constituir nessa revisitação e também com olhar do outro, no que converge e diverge nas práticas e narrativas de cada um, no que pensam os professores que compartilham seus objetivos, feitos, percepções, frustrações. Coparticipei na DN, durante o curso de extensão da UnB, junto com os demais coparticipantes da pesquisa, nessa metodologia de perlaboração da própria experiência que se vale também do olhar dos outros, que durante os encontros leram e debateram temas ressaltados nos relatos dos pares, esclareceram dúvidas no que perceberam nas escritas uns dos outros, ouviram explicações dos próprios narradores e, assim, todos foram trabalhando seus próprios textos. Coparticipantes, aprendentes que ensinam com suas narrativas em um processo colaborativo de troca de experiências. Nisso, percebo que professor e aluno são complementares, ambos se formam na experiência que é o ensino e aprendizagem.

E, além de também ter coparticipado, pesquisei a DN de fora, a fim de me (re)constituir nessa experiência coletiva e acadêmica, que buscou valorizar a voz de cada coparticipante. E procurei entender essas vozes, me identifiquei nelas, as narrativas me tocaram, a partir do que consegui interpretar nessas falas, nessas experiências vividas na escola, na universidade, no mundo da aprendizagem musical que permeia amplos aspectos socioculturais. Experiências que também vivi, como músico, aluno em aulas formais de Música e também como professor de Música.

Além do que foi anteriormente detalhado, acerca das escolhas docentes de cada professor coparticipante, do que fazem e acreditam, outros aspectos da experiência de cada um foram importantes para mim, pois me tocaram. Como o trabalho de técnica vocal de Mitrovick, no seu cuidado com o canto, com a afinação e consciência dos alunos nesses pontos, atenção que os levou a cantarem a duas vozes independentes e a fazerem percussão corporal enquanto cantavam. Como a resiliência de Marques ao estudar novas possibilidades de aulas, jogos musicais e em aprender outros instrumentos como a flauta doce, em uma busca formativa frente ao caos na EP 313/314 Sul durante o ano de 2017, em meio a adaptação aos novos ditames da implementação do Programa Novo Mais Educação.

Fui tocado também pelas “coincidências docentes” nas práticas de Castro e nas minhas próprias, abordagens em comum que permeiam a prática instrumental coletiva, a releitura de trabalhos (*Cirandas de Roda* do *Guia Prático: Estudo Folclórico Música*, do Villa-Lobos e o *I Musicanti*), além da abordagem com monitoria que favorece uma aprendizagem colaborativa que vai ao encontro do conceito da zona de desenvolvimento proximal e mediação (VYGOTSKI, 1991), em que crianças com diferentes níveis de aprendizagem, desenvoltura musical nos instrumentos, embora próximas na capacidade para a concretização das respectivas práticas, colaboram mutuamente para aprender música, aproximam-se musicalmente por meio da interação, da troca de conhecimento. Percebo que os alunos monitores se sentem importantes, por fazerem parte de um processo de construção de conhecimento em que atuam como mediadores, como atuantes capazes de agregar conhecimento durante as aulas. O significado para quem aprende pode aparecer também na questão dessa monitoria que dá voz aos alunos, uma vez que os estudantes trocaram conhecimentos entre si, na mediação entre pares. Uma criança aprendeu com a experiência da outra, com a voz da outra.

No que tange a voz dos alunos, um ponto a ser destacado e que compartilhei em um dos encontros de DN, foi que os alunos, após conhecerem as versões originais do *I Musicanti* e também a adaptação *Os Saltimbancos*, que têm a mesma melodia e harmonia do original, se identificaram mais com as releituras que sabiam tocar do que com as versões originais que não sabiam, “as crianças demonstram afetividade com o que tocam, com o que conhecem e sabem fazer” (CORREA, 2018, p.165), acabaram gostando mais das releituras que tocavam (CORREA, 2018a, 2018b) do que das versões originais que não tocam. Isso me leva a acreditar que criamos afetividade com aquilo que conhecemos e tendemos a estranhar o que é novo.

Por isso, a necessidade de se valer da estratégia de aproximação do contexto cultural dos alunos. Isso também me leva a refletir sobre o forte impacto que a cultura de massas tem na sociedade, uma vez que os produtos comerciais de entretenimento tendem a ser bombardeados na sociedade, por meio da mídia em geral, seja TV, rádio, cinema, Internet. O fenômeno do *Jabá* é prova disso. Quando os alunos relatam que se identificam mais com as versões que sabem tocar, se sentem parte de algo que performam, que criam significado no fazer, no improvisar, entendo uma tendência a ruptura do que Hummes (2004) aponta como certa tendência educativa para a ênfase na tradição e reprodução sem a construção de novos significados criativos, em aulas que podem ser enfadonhas.

Ainda no que concerne às minhas práticas

pedagógico-musicais, ouço a voz dos alunos na escolha que cada um faz dos instrumentos disponibilizados nas aulas, na identificação que cada aluno tem (ou não) com os instrumentos – teclado, violão e percussão, nos destaques que alguns alunos apresentam ao longo do ano letivo, atuando como performers nas apresentações musicais escolares e como monitores em mediação do conhecimento.

Nas aulas de Música na EP que emergiram na DN, a voz dos alunos aparece também no próprio canto em si, na expressividade ao se usar a voz, no canto coletivo que se concretizou em todas as abordagens dos professores, seja em apresentações musicais escolares ou em aulas com jogos musicais, jogos de imitação melódicos e rítmicos e práticas com instrumentos, com solfejo, além da apreciação musical com repertório popular. No que percebo, os coparticipantes procuram ouvir os alunos, a fim de adequar o cotidiano das aulas ao que os alunos conhecem, vivem, aprendem em seus próprios contextos.

Castro procura se motivar com a possibilidade de aprender com as crianças, deixar as crianças a ensinarem “como elas gostariam de ser ensinadas” (CASTRO apud CORREA, 2018, p.121). Esse relato me mostra que o entendimento da professora é de aprender com o que as crianças falam, adaptar as aulas ao contexto das turmas. A valorização da voz do aluno ocorre na “comunicação entre o que as crianças aprendem na escola e o que vivenciam na comunidade, caso contrário a aprendizagem pode ficar comprometida” (MARQUES apud CORREA, 2018, p. 141), se valendo assim da apreciação musical por meio de filmes comerciais no intuito de “dialogar com os alunos, usando a língua deles.” (MARQUES apud CORREA, 2018, p. 327 Apêndice B).

Mitrovick aponta que principiou seu trabalho na EP com foco em mediar com os alunos a aprendizagem da escuta “estabelecendo uma rotina diária para as aulas, onde todos teriam o momento de falar e se expressar, mas somente se soubessem respeitar o momento da escuta” (MITROVICK apud CORREA, 2018, p. 125). O respectivo relato vai ao encontro do que acredito ser talvez uma das principais funções da Música na escola: aprender a ouvir. E esse princípio é essencial na questão básica do fazer musical, se ouvir para tocar. Perceber o mundo por meio do que ouvimos. E desenvolver assim uma escuta ativa que auxilia, inclusive, a voz desse ouvinte ativo, que constrói novas percepções de mundo a partir do que chega aos seus sentidos, do que ouve, compreende e ressignifica, nesse contínuo processo de autocriação, de Autopoiesis. Nessa acepção, acho interessante a aula de limpeza do ouvido de Schafer (1991),

Em que todos ficam em silêncio durante um tempo predeterminado e anotam – ou desenham, no caso de crianças não

alfabetizadas como é parte do público da EP – todos os sons que puderem ouvir no ambiente (CORREA, 2018, p. 221).

Essa aula aguça os sentidos dos alunos, que ficam intrigados com a capacidade auditiva que possuem que, muitas vezes, nunca havia sido percebida. E essa escuta ativa não se aplica apenas ao estudante, mas ao professor que aprende com o que as crianças mostram e fazem musicalmente e em todo o seu modo de agir, de se comportar nas aulas. Que adapta suas aulas conforme essa observação do que ensina, esse diálogo com o que o aluno aponta. A escuta dos alunos sob o olhar atento do professor.

Marques explica que “são os próprios estudantes, que, no decorrer do ano, percebem a necessidade de uma culminância e finalização do projeto, o que geralmente ocorre através da realização de uma apresentação final” (MARQUES apud CORREA, 2018, p. 142). Esse relato mostra a adaptação pedagógico-musical que se define nas aulas a partir da percepção do próprio aluno.

A escuta ativa também se aplica ao pesquisador, ao que ouvi dos coparticipantes, minha percepção do que narram, do que trouxeram nos encontros de DN. Mesmo tendo em vista as diferenças nas abordagens pessoais dos coparticipantes, pontos em comum mostram o que converge em suas atuações, que é a própria música em si, as apresentações musicais, o canto coletivo que apareceu em todas as apresentações musicais escolares concretizadas e detalhadas na pesquisa. Nesse sentido, a prática musical, o cantar, o fazer música coletivamente, as apresentações musicais escolares convergiram na atuação de todos os coparticipantes, independentemente de abordagens e visões peculiares a cada professor em suas aulas de Música. Percebo que os professores preparam suas aulas de acordo com o que acreditam, conforme o que viveram, estudaram, aprenderam em suas trajetórias, o que lhes tocou. Por isso, estamos em constante auto constituição, porque mudamos com o passar do tempo. Estamos em constante Autopoiesis.

Somos levados a refletir sobre essas experiências refletidas, que também nos constitui, na nossa (re)interpretação delas, que por sua vez podem levar os coparticipantes a (re)pensarem suas práticas, suas atuações em sala de aula, a se formarem. Nossas escolhas relatadas, narradas, são imagens de quem acreditamos que somos, uma “reflexividade refletida” (PASSEGGI, 2014, p. 233), no sentido de que “o que essa narrativa de si evoca é que, no mundo da vida e no mundo do texto, a experiência e a razão humana só podem apreender a vida parcialmente, confusamente” (ibid, p. 233). E essas narrativas publicizadas estão abertas para o público.

Destarte, os relatos de experiências que emergiram foram uma forma de desabafo, de posicionamento de

peito aberto acerca de aspectos de vida refletida nas narrativas, de trajetórias diversas que incluem descobertas docentes, desafios, obstáculos, receios, frustrações, entre muitas outras questões que somente quem viveu pode detalhar. Esses relatos são as impressões de quem viveu, retratos de experiências que levam o leitor a aprender no que é relatado. E esses relatos estão agora abertos para quem quiser se formar, aprender com os olhos e experiências do outro, refletidas, a fim de, com essas narrativas, se constituir também na incessante Autopoiesis de cada um.

## Considerações finais

Produzir relatos do que somos e do que fazemos na escola como professores dá visibilidade ao que, de fato, acontece no chão da escola. São saberes que se constroem com a vida, com a universidade, mas, principalmente, com a escola e com seus pares que vivem o cotidiano das escolas públicas de educação básica. É, ao mesmo tempo, uma epistemopolítica.

As inovações da pesquisa foram os artigos de relatos de experiências (CORREA, 2018, p. 105-169) e a minha inserção como coparticipante da DN, além do papel de pesquisador. Isso foi possível por meu trabalho estar, naquele momento, totalmente identificado com o de Castro, Mitrovick e Marques. Fomos professores de Música na EP em um dado espaço/tempo, efetivados na SEEDF no mesmo momento, sob a égide do mesmo concurso público e com desafios docentes semelhantes, inclusive, no que tange a nossa reafirmação como professores de Música dentro dos quadros profissionais da SEEDF. Nossa identificação é até mesmo anterior a isso, uma vez que todos somos graduados em Música pela UnB.

E a (re)afirmação dos professores de Música dentro da SEEDF, a publicização do que acreditam e fazem de Música na escola, é a epistemopolítica de quem narra experiências que viveu: divulgar isso é um ato político. É político documentar na escola o que não está documentado em textos oficiais, documentar a palavra do professor de Música, os seus saberes docentes.

Assim, a Documentação Narrativa é uma metodologia ativa que trouxe à tona o que fazem os professores em seus próprios contextos educacionais. Capacitou a pesquisa na produção coletiva de saberes pedagógico-musicais de sala de aula, perlaborados na experiência de cada coparticipante, em abstrações de conhecimentos musicais ensinados na EP, na reflexão acerca dos processos e produtos musicais gerados a partir da conduta humana, a fim de lançar compreensões acerca das causas e consequências das ações do indivíduo, em um processo de empoderamento epistemopolítico (PASSEGGI; SOUZA, 2017), que leva a Autopoiesis de quem narra e perlabora o que experienciou em sua trajetória

e, assim, produz a si próprio. Nesse sentido, a metodologia de DN efetivada na pesquisa tange aspectos diretamente relacionados com a formação, a profissionalização docente e o trabalho educativo, em que os professores narradores publicaram artigos de relatos perlaborados que explicitam seus próprios trabalhos educativos com música na EP. Metodologia ativa que privilegiou o aprendizado coletivo na troca de experiências pedagógicas e de percepções sobre o trabalho do outro, troca que se relaciona diretamente com o processo formativo e constitutivo de cada coparticipante e que, por isso mesmo, contribui com a profissionalização docente deles, que estão em constante adaptação aos amplos e complexos contextos educacionais em que os professores estão inseridos.

Como tudo na política educacional parece ser provisório e vulnerável, o que permanece são os saberes pedagógico-musicais dos professores, que os movem e os retroalimentam. A força, portanto, está naquilo em que cada um acredita, no saber-poder ensinar Música. E por fim, a divulgação desse trabalho dos professores de Música da EP, em uma DN dentro do projeto de extensão universitária, evidencia o que acontece com a EP, instituição de características únicas (CORREA, 2018, p. 81-84). A sociedade em geral precisa conhecer o que acontece dentro da escola, a partir do que fazem os professores e de suas impressões e percepções acerca do próprio campo de trabalho. A publicação desse trabalho é também política educacional. ■

## Notas

- <sup>1</sup> Trabalhos referentes aos meus projetos musicais: *Outro Jogo* (2016), disponível em: <<http://open.spotify.com/album/7n6TfhPI2FGQI-9NsaNfrNH>>; *Bebida Nacional* (2013), disponível em: <<http://open.spotify.com/album/2OUJgtFPdEZ5UpXNYOnK>>; *Dois Banquinhos, Dois Violões* (2010), disponível em: <<http://www.deezer.com/album/1016735>>; *Entre Latinoamérica* (2009), disponível em: <<http://www.deezer.com/album/53610022>>; *Sinfonia da Alvorada*, disponível em: <<https://itunes.apple.com/br/album/sinfonia-da-alvorada/id566497915>>; *A Guide To Samba Jazz Vol.1*, disponível em: <<https://itunes.apple.com/de/album/a-guide-to-samba-jazz-vol.-1/id562183302>>; *Pure Brazilian Acoustic Guitar*, disponível em: <<https://open.spotify.com/track/2xqMHFWVEfw5wkOajoDAZx>>; *Instrumental Brazil*, disponível em: <<https://open.spotify.com/album/1v96MEK0dCKqzj0uB7PvED>>; *Instrumental Brazil vol.2.*, disponível em: <<https://open.spotify.com/album/6di8sPqY2osVA3dlkCPSN>>.

## Referências bibliográficas

- ABREU, Delmary Vasconcelos. A Construção da Educação Musical no Distrito Federal: Histórias de Vida na perspectiva epistêmico-metodológica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; MORAES, Dislane Zerbinnati; MARTINS, Raimundo (Orgs.). **Atos de Biografar: Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto)Biográfica**. Volume 2. São Paulo: Editora CRV, Janeiro, 2018, p. 313-335.
- AUSUBEL, D.P. **The acquisition and retention of knowledge**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- CASTRO, Claudia N. de. **Cirandas de Roda**. <https://www.youtube.com/watch?v=GLOnGAIT1ZA> 2018.
- CONTRERAS, José. Relatos de Experiencia, en Busca de un Saber Pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, jan./abr. 2016, p. 14-30.
- CORREA, Alessandro. **Documentação Narrativa com Quatro Professores de Música das Escolas Parque do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação ProfArtes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2018.
- \_\_\_\_\_. **A Cidade Ideal**. 2018a. <https://www.youtube.com/watch?v=pMNurBvbl5I> Acesso em 31 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Todos Juntos 2016**. 2018b. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_TxO-LzKtyA](https://www.youtube.com/watch?v=_TxO-LzKtyA). Acesso em 31 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Minha Canção**. <https://www.youtube.com/watch?v=IAIjC5YrkQ> 2018c.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 313-335.
- ESTULIN, Daniel. **Tavistock Institute: Social Engineering the Masses**. Waltham: Trine Day LLC, 2015.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 29 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água, 1997.
- HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, 17-25, set. 2004.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MITROVICK, Raquel Di Maria. **Ai que Saudade Docê** (Vital Farias) Projeto Pássaros do Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=OG4AQatpbnU>. 2015.
- \_\_\_\_\_. **O Auto da Catirina**. <https://www.youtube.com/watch?v=3qvPehpbmAE>. 2018.
- PACHECO, José. **A escola atual está fadada ao fracasso**. Disponível em <http://contratempo.info/educacao/escola-atual-esta-fadada-ao-fracasso-diz-educador-jose-pacheco/2017>. Acesso em 06 de fev. 2017
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bordieu: Da "Ilusão" à "Conversão" Autobiográfica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014
- PASSEGGI, M. C. e SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26. 2017.
- PINEAU, Gaston. **Vies des histores de vie**. Universidade de Montreal; Faculté de l'Éducation Permanente, 1984.
- \_\_\_\_\_. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saude soc.** [online]. 2005, vol.14, n.3, pp.102-110. ISSN 0104-1290. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 08 de agosto de 2018.
- SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Fonterrada, Silva e Paschoal. São Paulo: UNESP, 1991.
- SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- \_\_\_\_\_. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 25-30, mar. 2007.
- SUÁREZ, Daniel. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p.63-86.
- \_\_\_\_\_. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. Congreso Internacional De Pesquisa (Auto)Biográfica, VII CIPA – 17 a 20/07/2016. **Anais...** Cuiabá, UFMT, 2016 – ISSN 2178-0676.
- VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relógio d'água Editores, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.
- ZUK J; BENJAMIN C; KENYON A; GAAB N. Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians. **PLoS ONE** 9(6): e99868. doi:10.1371/journal.pone.0099868. Editor: Amanda Bruce, University of Missouri-Kansas City, USA. 07 de Junho, 2014, p. 1-14.