

Formação Identitária Docente na Educação Musical: Reflexões a partir dos Eus Profissionais e da Identidade docente

Comunicação

GTE 14 – Formação Docente em Música

Lionar Lavratti

Universidade do Estado de Santa Catarina

liu_lti@hotmail.com

Resumo: Este artigo analisa os processos de construção da identidade docente na educação musical, com ênfase nos eus profissionais e na musicobiografização como dispositivo formativo e epistemológico. Fundamentado na pesquisa (auto)biográfica, na fenomenologia hermenêutica e na sociologia da identidade, mobiliza autores como Ricœur, Delory-Momberger, Dubar, Bolívar e Abreu para compreender como experiências musicais e narrativas de vida configuram os percursos formativos de professores de música. A análise de estudos recentes evidencia que a constituição da identidade docente ocorre na intersecção entre experiências pessoais, práticas musicais e saberes pedagógicos. Conclui-se que a formação docente em música demanda práticas educativas que valorizem os saberes experienciais, as narrativas e os processos de (re)significação como fundamentos para uma docência ética, sensível e contextualizada.

Palavras-chave: formação, (auto)biografia, educação musical.

Introdução

A constituição da identidade docente na educação musical tem ganhado destaque nas investigações que valorizam a narrativa, a subjetividade e a experiência como fundamentos epistemológicos. Esse enfoque desloca o olhar técnico-conteudista para uma formação ancorada nas histórias de vida e nos modos de ser e ensinar. A musicobiografização, conceito desenvolvido por Abreu (2017), emerge como estratégia que articula música,

narrativa e formação, possibilitando compreender como experiências musicais, quando narradas, tornam-se dispositivos formativos e identitários.

Este artigo, é um recorte da pesquisa desenvolvida em minha dissertação de mestrado (Lavratti, 2024), e propõe refletir sobre a formação do professor de música a partir da tessitura dos “eus profissionais” (Lemes, Tomazi e Abreu, 2020) e das potencialidades da musicobiografização como método de investigação e construção de saberes. Ao mobilizar autores como Ricœur, Delory-Momberger, Dubar e Bolívar, busca-se compreender como as narrativas de vida, entrelaçadas à experiência musical, produzem epistemologias docentes situadas, éticas e sensíveis.

Os "Eus Profissionais" e a Identidade Docente

A identidade docente é compreendida como um processo dinâmico e em constante (re)construção, fruto da interação entre experiências pessoais, formação acadêmica e contextos socioculturais. Como afirmam Lemes, Tomazi e Abreu (2020), o professor de música vivencia múltiplos "eus profissionais" que se entrelaçam com sua história de vida e trajetória. Esses "eus" se manifestam, por exemplo, no trânsito entre a atuação em escolas públicas, projetos sociais, conservatórios ou ensino superior, cada qual com exigências e identidades específicas. Para Dubar (2006), a identidade profissional não é um dado, mas um processo de negociação entre o social e o individual, marcado por tensões e reconfigurações contínuas.

A identidade docente constitui um constructo multidimensional que envolve características, crenças, valores e práticas que delineiam o ser professor em seu exercício profissional. Conforme apontam Lemes, Tomazi e Abreu (2020), trata-se de um processo formativo que ultrapassa o domínio de competências técnicas, sendo forjado ao longo do tempo a partir da interseção entre vivências pessoais, percurso formativo, contexto sociocultural e espaço de atuação profissional.

Neste sentido, a formação do professor de música não se limita à aquisição de técnicas e saberes acadêmicos, mas se configura como uma travessia de autoconhecimento e desenvolvimento identitário. Os mesmos autores (Lemes; Tomazi e Abreu, 2020, p. 4) afirmam que os docentes se encontram “em constante mudança, buscando (re)construir-se a cada

desafio da docência, a cada nova experiência, assumindo para si, que em sua essência habitam muitos ‘eus’ profissionais, que precisam ser revisados”.

A formação acadêmico-profissional, como assinala Diniz-Pereira (2015), é apenas o ponto de partida de uma trajetória contínua de crescimento pessoal e profissional. Nela, o estudante em formação é instado a explorar, problematizar e ressignificar sua identidade frente às transformações de sua vida, dos contextos educacionais e da própria área da música.

A biografia do professor de música desempenha um papel decisivo na constituição de sua identidade docente, sendo também atravessada por ela. A autorreflexão sobre experiências passadas permite identificar potências, fragilidades e aprendizagens que se entrecruzam na caminhada formativa. Como propõe Mateiro (2011), o contato com teorias, práticas e valores ao longo da formação amplia a compreensão sobre a música, favorece a apropriação de estratégias pedagógicas e consolida um agir docente pautado na criticidade e na competência técnica.

Souza (2017, p. 80) enfatiza que “é durante a formação profissional que o futuro professor é apresentado ao que é ser professor para, gradativamente, moldar sua própria forma de ser professor aos contextos de atuação profissional”. Esta trajetória reflexiva incide diretamente na prática pedagógica, possibilitando reelaborações que busquem responder de forma mais efetiva às demandas dos estudantes.

Além disso, as experiências de vida do professor — tanto as pessoais quanto as profissionais — são elementos constitutivos de sua identidade como educador. Memórias, momentos marcantes e influências musicais convergem para formar uma visão de mundo particular, pautando seus valores pedagógicos e modos de ensinar.

Identidade e Formação Docente na Educação Musical: Confluências Entre o Pessoal e o Profissional

A formação docente envolve dimensões técnicas, emocionais e epistemológicas. Tardif (2005) e Souza (2017) ressaltam que os saberes docentes se constroem a partir da articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Esses saberes não são apenas transmitidos, mas produzidos nas interações e nas experiências vividas, revelando o caráter situado da formação do professor. Exemplo disso é o docente de música que, a partir

de sua prática instrumental, constrói modos próprios de ensinar e compreender a aprendizagem musical, conectando teoria e prática, reflexão e ação, técnica e sensibilidade.

A construção da identidade docente está intrinsecamente relacionada à identidade pessoal, sobretudo no contexto do magistério (Souza, 2017). Aspectos como valores, crenças e vivências individuais impactam diretamente a forma como o professor compreende e exerce sua função pedagógica. A partir da concepção de Tardif (2005), que afirma que o professor é mais do que um sujeito epistêmico, compreende-se que as experiências subjetivas, interesses e trajetórias de vida permeiam a prática docente e configuram o ambiente educacional. O professor é, antes de tudo, um sujeito empírico, cuja atuação reflete essas camadas existenciais.

A formação acadêmico-profissional constitui o eixo estruturante da identidade profissional docente. É nesse processo que se consolidam as bases pedagógicas e metodológicas indispensáveis à prática educativa (Mateiro e Cunha, 2020). Ao longo da formação, o educador em potencial é exposto a um conjunto articulado de teorias, estágios e práticas que promovem a integração entre os aspectos pessoais e as exigências da profissão. Como destaca Tardif (2000), o professor carrega consigo uma história, um corpo, emoções, uma cultura — elementos que conferem singularidade à sua prática e que o posicionam como um ator social inserido em contextos específicos.

A docência em música, como qualquer área educacional, exige uma formação que articule o desenvolvimento pessoal e profissional. Alves (2019) observa que, ao escolher trilhar o caminho da educação musical, o sujeito se engaja em um processo profundo de autoconhecimento e expansão de sua identidade. Durante esse percurso, o futuro professor de música é convidado a refletir sobre sua trajetória musical — seja como intérprete, compositor ou ouvinte —, revisitando memórias e experiências que moldam sua visão de mundo e, consequentemente, sua prática pedagógica.

Inspirando-se em Josso (2007), a formação é concebida como um processo experiencial e dinâmico, que ultrapassa concepções fixas de identidade. Faria e Souza (2011) sintetizam essa ideia ao caracterizar a identidade como uma síntese inacabada de tensões dialéticas. Essa abordagem permite reconhecer a pluralidade de sentidos atribuídos ao ser docente e a complexidade de suas relações com a música e com a educação.

No que tange à formação do professor de música, Mateiro (2011) propõe uma reflexão sobre três perspectivas fundamentais: a primazia do conhecimento musical, o protagonismo da dimensão pedagógica e a articulação equilibrada entre ambas. A primeira valoriza o domínio técnico da linguagem musical como fundamento da atuação docente, uma herança do modelo conservatorial (Penna, 2008; Marcus Pereira, 2019). A segunda perspectiva desloca o foco para o "como ensinar", sem desconsiderar o "o que ensinar", enfatizando a necessidade de compreender os processos de aprendizagem dos alunos (Mateiro, 2011). Shulman (2005), ao tratar do conhecimento pedagógico de conteúdo, destaca que o saber docente se constitui na tradução do conhecimento disciplinar para contextos específicos de aprendizagem.

A terceira via — a mais integradora — propõe que música e pedagogia sejam tratadas de forma indissociável na formação docente, reconhecendo que a eficácia do ensino depende tanto do domínio da matéria quanto da competência em comunicá-la pedagogicamente (Mateiro, 2011). É nesse entrelaçamento que se forma o que Shulman (2005) define como conhecimento pedagógico de conteúdo: saberes forjados na experiência da sala de aula, na prática cotidiana e nos desafios singulares do ensino.

Para compreender essa articulação entre teoria e prática, Tardif (2005) distingue "conhecimento" e "saberes". Enquanto o conhecimento se refere a conteúdos sistematizados e formalmente adquiridos no âmbito acadêmico, os saberes docentes englobam experiências, práticas e conhecimentos construídos ao longo da carreira, provenientes de fontes diversas — curriculares, disciplinares, pedagógicas e experienciais. Esses saberes, portanto, são plurais, situados e em constante transformação.

A docência em música, conforme argumenta Souza (2017), intensifica essa articulação entre prática e identidade, pois o cotidiano escolar, especialmente em sala de aula, torna-se um espaço privilegiado de formação e reinvenção do ser docente. A identidade profissional do professor de música pode, então, emergir de dois grandes vetores: a formação sistemática, vinculada ao campo educacional formal, e as vivências musicais não escolares, como aquelas adquiridas em bandas, grupos artísticos ou experiências culturais informais (Alves, 2019).

A primeira dessas vertentes, centrada na formação acadêmica, promove a aquisição de saberes técnicos e pedagógicos específicos, conformando uma identidade ancorada em processos educativos formais (Souza, 2017). Já a segunda está enraizada em trajetórias

pessoais e afetivas com a música, muitas vezes não mediadas por instituições educacionais. Ambas, no entanto, contribuem para o modo como o professor de música compreende e exerce sua função.

A identidade profissional é, portanto, moldada por múltiplas influências: interações com alunos, prática musical constante, elaboração de estratégias didáticas, adaptação aos contextos escolares e enfrentamento dos desafios diários da docência (Souza, 2017). Essa construção é ampliada por vivências acumuladas, pela reflexão crítica e pelo diálogo com outros profissionais. Como destaca Bellocchio (2016), os saberes docentes são o resultado de uma tessitura entre teoria, prática, experiência e interação, compondo um corpo de conhecimentos complexo e situado.

Nesse cenário, a formação docente deve fomentar a sensibilidade e a criatividade necessárias para lidar com contextos imprevisíveis e desafiadores, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2017), ao conceber o professor como um intelectual reflexivo, capaz de desenvolver saberes próprios e responder às demandas singulares da prática educativa. A escola, como espaço de formação contínua, exige do educador uma postura ativa de ressignificação constante de sua epistemologia de saberes (Pinto, 2001).

Conforme Tardif (2000), essa postura também requer atenção às diferenças entre os alunos, convocando o professor a revisar continuamente sua bagagem de conhecimentos e experiências. A prática pedagógica torna-se, assim, um exercício contínuo de mediação entre os saberes adquiridos e a realidade concreta da sala de aula. Como sintetiza Mateiro (2003), a formação docente em música deve estimular uma integração crítica entre identidade musical e identidade pedagógica, fomentando a construção de um projeto educativo coerente com a singularidade do sujeito que ensina.

Por fim, ao considerar que ninguém pode ensinar aquilo que não compreende profundamente (Pimenta e Anastasiou, 2005), reforça-se a ideia de que a formação docente em música ultrapassa a aquisição de competências técnicas, configurando-se como um processo de constituição subjetiva, cultural e profissional. A identidade docente, nesse sentido, é o resultado de um movimento contínuo de formação, reflexão e transformação.

A Narrativa de Vida como Dispositivo Epistemológico

A narrativa é compreendida como uma forma de organização e interpretação da experiência. Ricoeur (1994) afirma que é por meio da narrativa que o sujeito dá sentido ao tempo vivido e se reconstrói como identidade. Delory-Momberger (2006) acrescenta que a narrativa biográfica é um processo de reflexividade, permitindo ao sujeito compreender sua trajetória e projetar sentidos para o futuro.

Nesse sentido, a narrativa de vida torna-se uma ferramenta epistemológica para a formação docente, possibilitando o reconhecimento de saberes experienciais. A capacidade de narrar sua história, de revisitar momentos-chave da formação, possibilita ao professor compreender os sentidos que atribui à docência, à música e ao seu próprio papel social.

A constituição do ser professor e músico, compreendida em sua grandiosidade ontológica e densidade epistemológica, não se fixa em moldes imutáveis. Antes, corresponde a um dever, um vir-a-ser dinâmico, atravessado por contingências históricas, como exemplificado nas reconfigurações identitárias impostas pelo contexto pandêmico da COVID-19. Nessa direção, pensar a identidade docente implica situá-la em diálogo constante com os desdobramentos culturais, tecnológicos e sociais que compõem cada época.

A identidade do professor não é dada de antemão, mas constitui-se de forma processual, articulando formação, experiências e práticas ao longo da vida. Heidegger (1991), ao pensar a identidade a partir do ser, aponta para uma ontologia que enraíza a identidade como traço fundamental do próprio ser. Por meio da linguagem, o Ereignis — ou acontecimento da apropriação — torna-se o momento no qual o ser e o indivíduo se co-percebem em sua essência. A identidade, nesse sentido, não é substância, mas um modo de ser que se revela no tempo.

Nessa linha, Hegel (1991) articula saber e consciência a partir da experiência, concebendo o conhecimento como resultado de um movimento dialético que conduz à ciência. A consciência do professor, por conseguinte, se forma por meio de um processo contínuo de interação com o mundo. A fenomenologia heideggeriana fundamenta essa perspectiva, ao afirmar que a consciência emerge da experiência direta dos fenômenos e da reflexão sobre eles, sendo a tarefa da fenomenologia, portanto, determinar os modos pelos quais os fenômenos vêm ao encontro do ser.

O ser fenomenológico, ao interagir com o mundo, percebe, interpreta e atribui sentido aos fenômenos, refinando sua consciência ao longo do tempo (Heidegger, 1991). Tal processo é atravessado por elementos culturais, sociais e relacionais, conforme destaca Heidegger (2005), ao propor o conceito de *Dasein* — o ser-aí — como a forma de ser do humano que se abre ao mundo de maneira reflexiva e significativa. O *Dasein* não é substância, mas existência situada e interpretativa.

Ao refletir sobre suas experiências, o sujeito amplia sua autoconsciência, reconhecendo suas motivações, valores e crenças, num processo de autoconhecimento que fortalece sua identidade. Esta, por sua vez, é compreendida como um fenômeno relacional, construído por diferentes dimensões teóricas que se entrelaçam em uma lógica dialógica. A sociologia e a filosofia, com suas abordagens complementares, fornecem sustentação à compreensão da identidade como fenômeno multidimensional (Faria & Souza, 2011).

Bolívar (2005) sistematiza o processo identitário em quatro dimensões — social, cultural, pessoal e profissional —, ampliando o alcance teórico de autores como Dubar (2006), Hall (2006) e Ricoeur (1991). O viés social refere-se à forma como o indivíduo é percebido e se posiciona em relação aos grupos aos quais pertence, moldado por normas e papéis sociais. A identidade cultural se ancora nos valores, crenças e práticas partilhadas historicamente. A dimensão pessoal remete ao percurso reflexivo de construção de si, marcado pelo “caminhar para si” (Josso, 2010). Já a identidade profissional configura-se na articulação entre saberes, competências e atitudes vivenciadas no exercício da docência.

A identidade, nessa perspectiva, é continuamente formada e reformada pela interação entre o self e os contextos socioculturais (Alves, 2019). Sua conceituação, embora desafiadora, exige uma abordagem complexa e transdisciplinar, tal como propõe Edgar Morin. A tabela 1 sistematiza as contribuições de autores fundamentais para o entendimento do processo identitário.

Claude Dubar (2006) e Stuart Hall (2006) são referências centrais para a compreensão do processo identitário sob um viés construtivista. Para ambos, a identidade não é inata, mas construída nas interações sociais, em constante reformulação. A identidade se dá na interseção entre agência individual e estruturas sociais, sendo simultaneamente estável e mutável, individual e coletiva.

Tabela 1: Processos identitários

Autor	Sujeito	Identidade	Subjetividade
Claude Dubar	Sujeito como construção social	Resultante das interações sociais; articula essencialismo e nominalismo	Processo contínuo e dinâmico, vinculado à socialização
Stuart Hall	Sujeito fragmentado, pós-moderno	Processo de identificação, marcado por discursos culturais	Produzida discursivamente; não fixa
Paul Ricœur	Sujeito narrativo	Identidade narrativa entre mesmidade (idem) e ipseidade (self)	Relacionada à interpretação, memória e construção de sentido
Antonio Bolívar	Sujeito em contextos educativos	Construção identitária nos espaços escolares e de formação continuada	Vinculada às experiências pessoais e profissionais

Fonte: Elaboração do autor

Bolívar (2005) complementa essa visão ao afirmar que as identidades se forjam ao longo do tempo por meio de processos de socialização e identificação nos diversos espaços de convivência social. Em consonância com Dubar (2006), é possível distinguir duas grandes abordagens: o essencialismo e o nominalismo. O primeiro postula que a identidade guarda uma essência imutável (mesmidade), enquanto o segundo defende a fluidez e a transformação da identidade ao longo do tempo, implicando diferenciação e generalização como operações linguísticas constituintes do processo identitário.

Hall (2006) propõe três modelos de sujeito: o iluminista (unificado, racional e contínuo), o sociológico (formado na interação social, mas com núcleo estável) e o pós-moderno (fragmentado, múltiplo e historicamente situado). Este último rompe com a ideia de identidade fixa e propõe que o sujeito assume diferentes identidades conforme os contextos, numa lógica de permanente reconstrução.

No plano filosófico, Ricœur (1991) introduz as noções de *mesmidade* (continuidade no tempo) e *ipseidade* (autocompreensão reflexiva). A identidade pessoal é, para ele, resultado de uma tensão entre o que permanece e o que se transforma. O "caráter", enquanto traço duradouro, e a "palavra considerada", como narrativa que dá sentido à trajetória, são elementos fundamentais dessa construção.

A identidade é, portanto, uma narrativa em fluxo, uma costura entre o passado e o presente, entre o que se foi e o que se é. Seguindo Ricœur, Bolívar (2005) reforça que a (auto)biografia é uma prática constitutiva da identidade: ao narrar a si mesmo, o sujeito reorganiza suas experiências, constrói sentidos e fortalece o reconhecimento de si. Tal narrativa não é simples memória, nem ficção, mas uma ferramenta hermenêutica que torna possível compreender o ser em sua historicidade.

A Musicobiografização como Estratégia Metodológica

O conceito de musicobiografização, proposto por Abreu (2017), integra música, narrativa e formação. Trata-se de uma forma de automedialidade, em que a experiência musical funciona como medium de expressão e reflexão do eu. Segundo Vieira e Abreu (2022), a música, ao ser narrada ou vivenciada, permite ao sujeito acessar camadas profundas de sua identidade e construir compreensões sobre sua formação. A musicobiografização, portanto, é uma forma de articular o vivido, o pensado e o sentido, ampliando o horizonte formativo do professor. Em contextos educativos, pode-se aplicar essa estratégia por meio da escuta de músicas significativas, da produção de diários musicais, da criação de trilhas sonoras pessoais ou da análise de repertórios (auto)biográficos, contribuindo para que o sujeito docente acesse memórias e reflexões que reconfiguram sua prática.

Os estudos que adotam a musicobiografização como metodologia, desenvolvidos até 2024, encontram-se registrados em investigações como as de Queiroz e Abreu (2022), Vieira e Abreu (2022), Figueirôa e Abreu (2021) e na dissertação de Oliveira (2018). Essas pesquisas convergem na compreensão de como as experiências pessoais e profissionais de músicos e educadores impactam diretamente suas práticas e processos de construção identitária. A musicobiografização se apresenta, nesses trabalhos, como uma estratégia metodológica

capaz de acessar as tramas das histórias de vida, permitindo compreender de que modo essas vivências reverberam tanto nos espaços formativos quanto nos contextos pessoais.

Em todos esses estudos, o uso das narrativas como procedimento de coleta de dados se configura como eixo estruturante. Através delas, os participantes podem partilhar, de forma aprofundada, suas trajetórias, experiências e sentidos. Tal abordagem revela-se indispensável para apreender a singularidade dos processos de constituição identitária dos sujeitos, bem como os modos pelos quais suas experiências atravessam e conformam suas práticas pedagógicas e musicais. Além disso, os dispositivos narrativos acionados nas pesquisas instauram espaços de reflexão crítica, possibilitando que os colaboradores problematizem como suas próprias histórias tensionam, alimentam e resignificam suas atuações profissionais.

Uma das constantes encontradas nesses trabalhos é a ênfase na articulação entre os saberes pessoais e os saberes profissionais. As experiências de vida dos participantes estruturam suas escolhas pedagógicas, revelando que seus fazeres educativos estão ancorados em seus percursos, valores e pertencimentos. Nessa perspectiva, a investigação sobre os processos de formação identitária adquire centralidade, na medida em que se torna evidente que as trajetórias pessoais e musicais estão diretamente implicadas na construção – sempre provisória e em movimento – das identidades docentes e musicais.

Embora compartilhem a mesma abordagem metodológica, cada um desses estudos mobiliza a musicobiografização a partir de recortes e problemáticas específicas. Queiroz e Abreu (2022), por exemplo, examinam a tessitura entre os saberes técnicos e as experiências biográficas, defendendo que a prática pedagógica em música precisa ser atravessada tanto pela expertise técnica quanto pelos repertórios vivenciais dos docentes. Na análise dos autores, esse entrelaçamento potencializa uma atuação pedagógica mais sensível, situada e responsiva às realidades dos alunos.

Por sua vez, Vieira e Abreu (2022) direcionam o olhar para docentes que atuam em projetos sociais, destacando como suas motivações subjetivas e valores éticos conformam suas práticas educativas. O estudo enfatiza o papel da musicobiografização como ferramenta para promover ambientes de ensino marcados pela escuta, pela empatia e pela valorização das diversidades socioculturais presentes nos contextos de atuação.

Figueirôa e Abreu (2021) adotam uma perspectiva que ilumina as trajetórias de duas professoras de música das Escolas Parque de Brasília. A investigação evidencia como suas histórias de vida – entrelaçando experiências profissionais, afetivas e formativas – impactam diretamente suas relações com a escola e com os estudantes. Ao defenderem a centralidade da escuta dessas narrativas no processo pedagógico, os autores argumentam que o reconhecimento das histórias dos docentes contribui para o fortalecimento dos vínculos educativos e para a criação de ambientes de aprendizagem mais significativos.

A dissertação de Oliveira (2018), por sua vez, foca na prática dos violonistas acompanhantes, analisando como suas trajetórias pessoais e musicais informam suas escolhas pedagógicas e performáticas. O estudo sublinha não apenas o papel formativo desses músicos, mas também suas funções culturais, revelando como suas experiências de vida configuram modos específicos de ensinar, aprender e se posicionar nos processos educativos mediados pela música.

De forma geral, embora cada pesquisa se debruce sobre contextos e sujeitos distintos, todas elas reiteram o potencial da musicobiografização como dispositivo de análise das relações entre vida, formação e prática profissional. Esses estudos contribuem, de maneira significativa, para ampliar a compreensão acerca de como as histórias de vida atravessam os processos formativos e a construção das identidades docentes e musicais, reiterando a importância de metodologias que considerem a indissociabilidade entre experiência, subjetividade e prática educativa.

Considerações Finais

As reflexões aqui desenvolvidas evidenciam que a constituição da identidade docente no campo da educação musical é um processo complexo, dinâmico e situado, no qual se entrelaçam experiências de vida, práticas musicais, saberes pedagógicos e percursos formativos. A compreensão dos *eus profissionais* não pode ser dissociada das trajetórias que moldam os sujeitos docentes, nem das dimensões culturais, afetivas e epistemológicas que atravessam suas práticas.

Nesse percurso, a musicobiografização se apresenta como um dispositivo epistemológico e formativo capaz de acionar a memória, a reflexividade e a agência dos

sujeitos. Ao narrar suas experiências musicais e docentes, os professores produzem sentidos sobre si mesmos, e também constroem saberes que são legítimos, situados e profundamente vinculados às práticas educativas.

Ao analisar os estudos que empregam a musicobiografização (Queiroz e Abreu, 2022; Vieira e Abreu, 2022; Figueirôa e Abreu, 2021; Oliveira, 2018), percebe-se que, embora cada investigação dialogue com contextos e sujeitos distintos, todas convergem na defesa de uma formação que reconheça a centralidade da experiência e da narrativa na constituição identitária. Esse reconhecimento desloca as práticas formativas para além dos modelos prescritivos e técnicos, afirmando a necessidade de processos de formação que sejam também processos de autoconhecimento, de elaboração de sentidos e de reinvenção do ser docente.

Portanto, a formação do professor de música não pode ser pensada como um itinerário linear, fechado ou exclusivamente acadêmico. Ela se dá nas dobras da vida, nos atravessamentos da história, nas encruzilhadas entre o pessoal e o profissional, entre o musical e o pedagógico, entre o vivido e o pensado. Nesse sentido, reafirma-se a importância da (auto)biografia, da musicobiografização e das epistemologias da experiência como fundamentos ético-políticos para a construção de práticas formativas mais sensíveis, críticas e comprometidas com a singularidade dos sujeitos.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Musicobiografização e formação de professores de música: experiências sensíveis e narrativas de si*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ALVES, Guilherme Oliveira. Processos formativos na docência em música: identidades em trânsito. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 41, p. 139–154, 2019.

BELLOCCHIO, Clarissa Eckert. Saberes docentes e a constituição de uma pedagogia da presença. In: ABREU, Delmary Vasconcelos de; VEIGA, Maria Cristina Oliveira; RODRIGUES, Liana Figueiredo (org.). *Narrativas (auto)biográficas e saberes da docência*. Curitiba: CRV, 2016.

BOLÍVAR, Antonio. A construção da identidade profissional do professor. *Revista Interuniversitaria*, n. 49, p. 25–50, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia, conhecimento e reconhecimento do sujeito na sociedade contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 33, p. 21–32, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: trajetórias e políticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Edusp, 2006.

FARIA, Patrícia Fernandes; SOUZA, Rosa Fátima. Formação docente e identidade profissional: uma abordagem a partir da narrativa de vida. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 1, p. 77–98, 2011.

FIGUEIRÔA, Aline; ABREU, Delmary Vasconcelos de. A musicobiografia como experiência formativa de professoras de música. *Revista da ABEM*, v. 29, n. 44, p. 182–199, 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1991.

HEIDEGGER, Martin. *Contribuições à filosofia (Do Ereignis)*. Rio de Janeiro: Loyola, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAVRATTI, Lionar. Potencialidade epistêmica das narrativas com música: do termo nocional ao conhecimento. *Dissertação (Mestrado)*. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2024.

LEMES, Silvana Maria; TOMAZI, Rosângela; ABREU, Delmary Vasconcelos de. Formação de professores de música e os “eus profissionais”: experiências, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, v. 28, n. 43, p. 84–102, 2020.

MARCUS PEREIRA, Marcos. *O ensino de música nas escolas: tradição, desafios e práticas docentes*. São Paulo: Annablume, 2019.

MATEIRO, Teca. A formação de professores de música: entre a música e a pedagogia. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 16, p. 61–72, 2003.

MATEIRO, Teca. Formação de professores e educação musical: a construção da identidade docente. In: MATEIRO, Teca; CUNHA, Patrícia (org.). *Educação musical e formação de professores*. São Paulo: Peirópolis, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Batista de. *O violonista acompanhante como educador: trajetórias, práticas e sentidos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

PENNA, Maura. O modelo conservatorial e a formação de professores de música no Brasil. *Revista da ABEM*, v. 15, n. 20, p. 11–18, 2008.

PINTO, Luiz Carlos. *A epistemologia do professor: saberes e formação docente*. Campinas: Papirus, 2001.

RICŒUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1991.

RICŒUR, Paul. *Tempo e narrativa*. v. 1. Campinas: Papirus, 1994.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1–22, 2005.

SOUZA, Jusamara. Formação de professores de música e os saberes da docência. In: ABREU, Delmary Vasconcelos de (org.). *Saberes da docência em música: práticas, discursos e identidades*. Porto Alegre: Penso, 2017.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 5–25, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIEIRA, Aline; ABREU, Delmary Vasconcelos de. Musicobiografização e docência em projetos sociais: sentidos da formação. *Revista da ABEM*, v. 30, n. 46, p. 106–123, 2022.