



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PÂMELA BARROSO DE ARAÚJO CRUZ**

**AMBIENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO INSTITUCIONALIZADOS DE  
EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR: TRAÇOS DA (DE)COLONIALIDADE**

Boa Vista

2022

**PÂMELA BARROSO DE ARAÚJO CRUZ**

**AMBIENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO INSTITUCIONALIZADOS DE  
EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR: TRAÇOS DA (DE)COLONIALIDADE**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de **Mestre em Educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Jessica de Almeida**

**Boa Vista - 2022**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

C957a Cruz, Pâmela Barroso de Araújo.  
Ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical na formação dos alunos do curso de licenciatura em música da UFRR : traços da (de)colonialidade / Pâmela Barroso de Araújo Cruz. – Boa Vista, 2022.  
92 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Jéssica de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Formação de professores. 2 – Pesquisa (auto)biográfica. 3 – Colonialidade. I – Título. II – Almeida, Jéssica de (orientadora).

CDU – 371.13

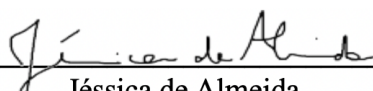
Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:  
Mariede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11/354 - AM

**PÂMELA BARROSO DE ARAÚJO CRUZ**

**AMBIENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO INSTITUCIONALIZADOS DE  
EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR: TRAÇOS DA (DE)COLONIALIDADE**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 29 de Setembro de 2022:**



Jéssica de Almeida

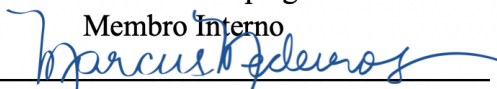
Signer ID: 1XBKWF4LU8...

Presidente



Leila Adriana Baptaglin

Membro Interno



Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Membro Externo

Boa Vista, RR

2022

## **DEDICATÓRIA**

**Aos povos indígenas do Brasil e do mundo,  
por me inspirarem tanta força e sabedoria.  
Moríbe man pemonkon lamî**

## AGRADECIMENTOS

*A DEUS, por ser meu porto seguro, guia e mestre;*

*A meu esposo, homem maravilhoso com quem divido a vida, sonhos, pensamentos, conversas infundáveis e o coração;*

*Aos meus pais, a minha família macuxi e as pessoas maravilhosas de São Gabriel da Cachoeira, que tanto inspiraram essa pesquisa, e me ensinam a enxergar o mundo com esperança e amor, me provando sempre que ainda existem pessoas boas, confiáveis, amáveis e resilientes neste mundo;*

*A minha orientadora, Jessica de Almeida, que surgiu como um ponto de luz ainda em meu período de graduação, e me mostrou como a docência pode ser apaixonante e transformadora, ao passo que a encaramos com seriedade e propósito. Agradeço por me inspirar, acolher, encorajar e respeitar minha história e meus limites;*

*Ao GEPAEM e o Movimento (Auto)Biográfico no Brasil, que clarearam tanto esse caminho, tornando-o mais leve;*

*Aos professores do PPGE-UFRR, especialmente Leila Baptaglin, Pedro Menin e João Paulino;*

*A todos os amigos que seguraram minha mão nesse período, que estenderam seus ombros, que estavam sempre apostos para me fazer sorrir e esperar;*

*As participantes dessa pesquisa, que compartilharam suas histórias de vida com foco na formação, suas vivências, desafios e percepções sobre a temática proposta.*

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de mestrado que teve o objetivo de analisar como os ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical influenciam a formação dos discentes do Curso de Licenciatura em Música da UFRR na perspectiva dos próprios alunos. Assim, buscou-se: a) discutir como se deu a construção dos ambientes institucionalizados e não institucionalizados de formação de professores de Música, partindo do conceito de *Colonialidade* (BOAVENTURA, 2005; QUIJANO, 1992; 2010; APPLE, 2002; MALDONATO-TORRES, 2007; PEREIRA, 2018; 2020; QUEIROZ, 2017; 2019; BATISTA 2018; 2020); b) analisar a configuração de ambientes institucionalizados e não institucionalizados e seus respectivos elementos formativos nas narrativas das participantes (PODESTÁ; BERG, 2018; COSTA, 2014; WILLE, 2005; LIBÂNEO, 2000; ARROYO, 2000; GREEN, 2001; 2012; FEICHAS, 2006); e c) compreender como os participantes da pesquisa percebem (ou não) os ambientes institucionalizados e não institucionalizados em suas formações docentes, e se estão conscientes da presença e inter-relação entre ambos, bem como os seus impactos. Para produção dos dados, nos inspiramos na *biografia educativa*, um procedimento do campo da pesquisa (auto)biográfica (GONTIJO, 2019; ALMEIDA; LOURO, 2019; ALMEIDA, 2019; 2020; 2022; PASSEGGI, 2016; 2020; 2021; DINIZ-PEREIRA, 2019; MOTA; BRAGANÇA, 2019; ABRAHÃO, 2011) desenvolvido por Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso (2002; 2010) e na *biografia músico-educativa* (ALMEIDA, 2019), um procedimento metodológico de pesquisa igualmente inspirado na biografia educativa, e apresenta-se como uma alternativa para a formação de educadores musicais. Para interpretar e analisar os dados alcançados, utilizamos a Análise do Discurso (ORLANDI, 2009; LIMA, 2017; BRANDÃO, 1993; BRASIL, 2011; CONTIERO, 2018; SILVA; RABAY, 2020; CUNHA, et al., 2017). As participantes da pesquisa selecionaram experiências variadas para compartilhar através de suas *narrativas de vida com foco na formação* e na *entrevista narrativa coletiva*. Nesses, encontramos traços de colonialidade, dificultando diálogos e fazeres musicais e docentes em seus processos formativos. Para superação desses, umas das participantes citou a necessidade de uma *ponte*, como ação decolonial. E ao entendermos que as apostas do paradigma (auto)biográfico apontam para um reconhecimento da autonomia do sujeito, para o respeito ao humano, às individualidades e às características pessoais e complexas desse indivíduo, e busca reconstituir o sujeito empírico e o autobiográfico excluído da ciência moderna (PASSEGGI, 2016; 2020), entendemos a prática da pesquisa (auto)biográfica como a possível ponte, pois têm caminhado nessa direção, de construir pontes, proporcionar diálogos e contribuir com a conscientização dos processos formativos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Pesquisa (Auto)Biográfica. Colonialidade.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a master's research that aimed to analyze how institutionalized and non-institutionalized of Music Education environments influence the education of students from the Music Degree Course at UFRR from the perspective of the students themselves. Thus, we sought to: a) discuss how institutionalized and non-institutionalized environments for training music teachers were constructed, based on the concept of *Coloniality* (BOAVENTURA, 2005; QUIJANO, 1992; 2010; APPLE, 2002; MALDONATO-TORRES, 2007; PEREIRA, 2018; 2020; QUEIROZ, 2017; 2019; BATISTA 2018; 2020); b) to analyze the configuration of institutionalized and non-institutionalized environments and their respective formative elements in the participants' narratives (PODESTÁ; BERG, 2018; COSTA, 2014; WILLE, 2005; LIBÂNEO, 2000; ARROYO, 2000; GREEN, 2001; 2012; FEICHAS, 2006); and c) understand how the research participants perceive (or not) the institutionalized and non-institutionalized environments in their teacher education, and whether they are aware of the presence and interrelation between both, as well as their impacts. For data production, we were inspired by the *educational biography*, a procedure from the field of (auto)biographical research (GONTIJO, 2019; ALMEIDA; LOURO, 2019; ALMEIDA, 2019; 2020; 2022; PASSEGGI, 2016; 2020; 2021; DINIZ-PEREIRA, 2019; MOTA; BRAGANÇA, 2019; ABRAHÃO, 2011) developed by Pierre Dominicé and Marie-Christine Josso (2002; 2010) and in *music-educational biography* (ALMEIDA, 2019), a methodological research procedure equally inspired by educational biography, and presents itself as an alternative for the training of music educators. The Discourse Analysis (ORLANDI, 2009; LIMA, 2017; BRANDÃO, 1993; BRASIL, 2011; CONTIERO, 2018; SILVA; RABAY, 2020; CUNHA, et al., 2017) was used to interpret and analyze the data achieved. The research participants selected varied experiences to share through their *life narratives with a focus on formation and collective narrative interview*. In these, we found traces of coloniality, hindering dialogues and musical and teaching doings in their formative processes. To overcome these, one of the participants cited the need for a *bridge*, as a decolonial action. And by understanding that the bets of the (auto)biographical paradigm point to a recognition of the subject's autonomy, to the respect for the human, the individualities and the personal and complex characteristics of this individual, and seeks to reconstitute the empirical and autobiographical subject excluded from modern science (PASSEGGI, 2016; 2020), we understand the practice of (auto)biographical research as the possible bridge, because they have been moving in this direction, of building bridges, providing dialogues and contributing to the awareness of formative processes.

**Key-words:** Teacher Education. (Auto)Biographical Research. Coloniality.



## SUMÁRIO

<b>MEU MOMENTO-CHARNEIRA: UM GRITO DE COMPROMETIMENTO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>18</b>
<b>3. OS PILARES DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
3.1 COLONIALIDADE.....	26
3.2 INSTITUCIONAL E NÃO INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	30
3.3 FORMAÇÃO.....	33
3.4 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	35
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>41</b>
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA .....	42
4.2 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	43
4.3 ANÁLISE .....	46
<b>5. AMBIENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO INSTITUCIONALIZADOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR: TRAÇOS DA (DE)COLONIALIDADE..</b>	<b>52</b>
5.1. A PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES .....	53
5.2. OS TRAÇOS DE COLONIALIDADE.....	67
5.3 A PONTE.....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>85</b>

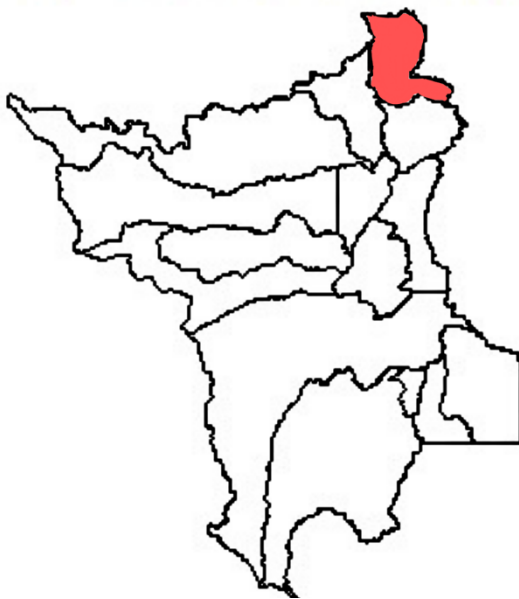
## MEU MOMENTO-CHARNEIRA: UM GRITO DE COMPROMETIMENTO

*Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança (JOSSO, 1988, p. 44).*

*Um desses momentos chegou para mim no decorrer da escrita do projeto desta pesquisa, momento em que eu me deparava com dúvidas sobre os significados e contribuições dessa pesquisa tanto para mim, quanto para os participantes ou leitores. Esse momento foi mais um daqueles em que nós queremos GRITAR!!! Mas se lembra que em outros momentos como esse, poucas pessoas entenderam seu grito, e se o fizer pode até espantar/afastar “amigos”, “colegas”, “familiares”.*

*Para entenderem do que eu estou falando afinal, preciso primeiro dizer quem sou eu, ou como me vejo... mulher, afroindígena, cabelos crespos e olhos puxados, “beleza exótica”, macuxi (família materna - Raris more: filha/criança da Raris) e negra (família paterna - filha do Franck), nascida em Roraima, um dos estados brasileiros mais indígenas. Não é de se estranhar que desde a infância tenha presenciado ou experienciado cenas, falas e pensamentos racistas (projetados em atitudes) sobre as duas minorias da qual faço parte/fazem parte de mim. E independente de essas situações acontecerem comigo ou com meus familiares, eu sempre sentia a dor, o medo, a revolta, o sentimento de impotência, e apesar da vontade de gritar, depois do choro, nós sempre respirávamos fundo e pensávamos/ouvíamos: “É assim mesmo”.*

*Esta pesquisa quando aborda temas como (de)colonialidade, diversidade, (auto)biografia e formação de professores, reflete aspectos que sempre estiveram atravessados em minha trajetória pessoal e acadêmica.*



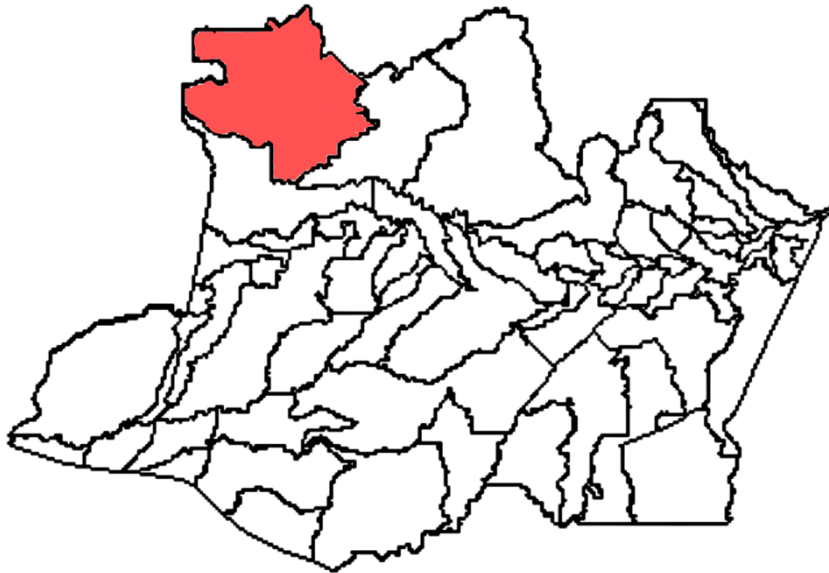
(Imagem 1 - Produção nossa, CRUZ, 2022)

*Minha família macuxi, pertencente a uma comunidade pequena e longínqua chamada Maracanã, na cidade de Uiramutã (cidade ilustrada de vermelho no mapa do estado de Roraima, visível na IMAGEM 1, ao lado esquerdo), que faz parte da reserva indígena Raposa Serra do Sol.*

*No entanto, boa parte acabou migrando para outras cidades ou comunidades. Minha mãe*

*mudou-se para a capital de Roraima, Boa Vista, onde vivemos até hoje, fazendo apenas visitas periódicas à comunidade. A vida adulta na cidade, com tantas distrações e responsabilidades me fez esquecer por algum tempo essas dores; percebo, hoje, que eu também evitava inconscientemente senti-las. No decorrer da escrita desta pesquisa, ao me deparar com as problematizações trazidas pelas leituras sobre a colonialidade, minha primeira reação foi evitá-las, iniciei por essa temática, porém não deixava fluir, e fui procurando desenvolver outros componentes da pesquisa.*

*Antes do início do segundo semestre do curso de mestrado, precisamente em janeiro de 2021, meu esposo foi convocado pelo exército para servir em outro estado, em uma região onde a população é predominantemente indígena (cidade ilustrada de vermelho no mapa do estado do Amazonas, visível na IMAGEM 2, abaixo).*



(Imagem 2 – produção nossa, CRUZ, 2022)

*Com a possibilidade de continuar as aulas e a pesquisa online devido ao “novo normal” causado pela pandemia do covid-19, confesso que fiz a mudança muito animada, e com muitas expectativas, afinal, eu não iria estranhar a vida em uma cidade pequena, as diferentes línguas, as culturas e os povos. Mas*

*ao me deparar com a outra face de toda a beleza natural e cultural encontrada aqui, lembranças negativas envolvendo essas questões me provocaram novamente.*

*A cidade é simples, tem logística difícil, está a três dias de barco ou a 2 horas de avião de Manaus, capital do Amazonas, e possui forte presença do Exército Brasileiro por localizar-se em uma região de tríplice fronteira. Meu mal-estar iniciou ao saber que a cidade com maior proporção de pessoas autodeclaradas indígenas do Brasil (ORELLANA; E SOUZA, 2012) também é umas das cidades com maior índice do suicídio do país, como vêm denunciando Orellana e Souza (2012) e Orellana; Souza e Basta (2013). E por quê? Eu tenho testemunhado situações graves de abusos, desrespeito, racismo, e escravidão, que se desdobram também em um alto índice de alcoolismo, considerado um mecanismo de fuga pela psicologia, o que*

*também se desdobra em outros problemas sociais e de saúde, sendo também uma das causas de afogamentos (frequentes na região).*

*Estive percebendo situações desde as primeiras horas em que estive na cidade, e ao longo dos dias e semanas fui refletindo cada informação e experiência. Porém, em um dado momento eu ouvi a frase “o maior problema dessa cidade é a mão de obra que é indígena, e eles estão acostumados a plantar mandioca, milho... tantos meses para colher. E quando vêm trabalhar aqui (quando são inseridos em funções/cargos/postos urbanos) não têm responsabilidade, têm preguiça”. Essa frase ressoou dentro de mim como uma flecha no peito. Para um não indígena ela pode não parecer tão ofensiva, mas para quem cresceu ouvindo (inclusive na escola, lendo em livros didáticos) que indígenas são preguiçosos, que não têm responsabilidade, vendo sua família trabalhando em empregos subalternos com pagamentos injustos com carga horária desumana, doeu; dói. Ouvir que você não é bom, é menor, é insuficiente para aquele cargo ou função, entre outras humilhações abertas, sem um pingão de pudor... dói.*

*Com esse “gatilho” ativado, entrei em crise, a sensação foi que a mente explodiu depois da flechada no peito, perdi noites de sono, busquei apoio familiar, precisei fazer desabafos, pedir orações, receber cantos/louvores em macuxi de meus bisavós, para me reerguer. Notei que minha primeira atitude foi protestar. Utilizando uma rede social, expus parte das minhas revoltas, o que contribuiu para um primeiro alívio. Me conectar com a natureza e conversar com meu esposo, foram os escapes seguintes.*

*Em um segundo momento, refleti sozinha sobre como contribuir com as mudanças desses paradigmas que atravessam essa e tantas outras cidades, em todos os estados brasileiros, seja no campo, na cidade, na favela ou em zonas privilegiadas, por mais que às vezes não consigamos ver, elas estão presentes, claras ou mascaradas, elas estão lá.*

*Dessa reflexão interna meu direcionamento de vida mudou. Foi uma situação tão forte e significativa que meus planos futuros, profissionais e íntimos, mudaram. Essa necessidade emergida me levou a reconhecer que eu precisava assumir e defender certos posicionamentos. Em decorrência disso, reafirmei o compromisso de contribuir com a formação de professores conscientes dessa diversidade de povos e, conseqüentemente, da necessidade de plurais educações, afinal, se a Educação se destina à promoção do homem (e da mulher), há de se reconhecer a multiplicidade e diversidade de homens e mulheres que existem, e buscar proporcionar educações que promovam estas diversidades.*

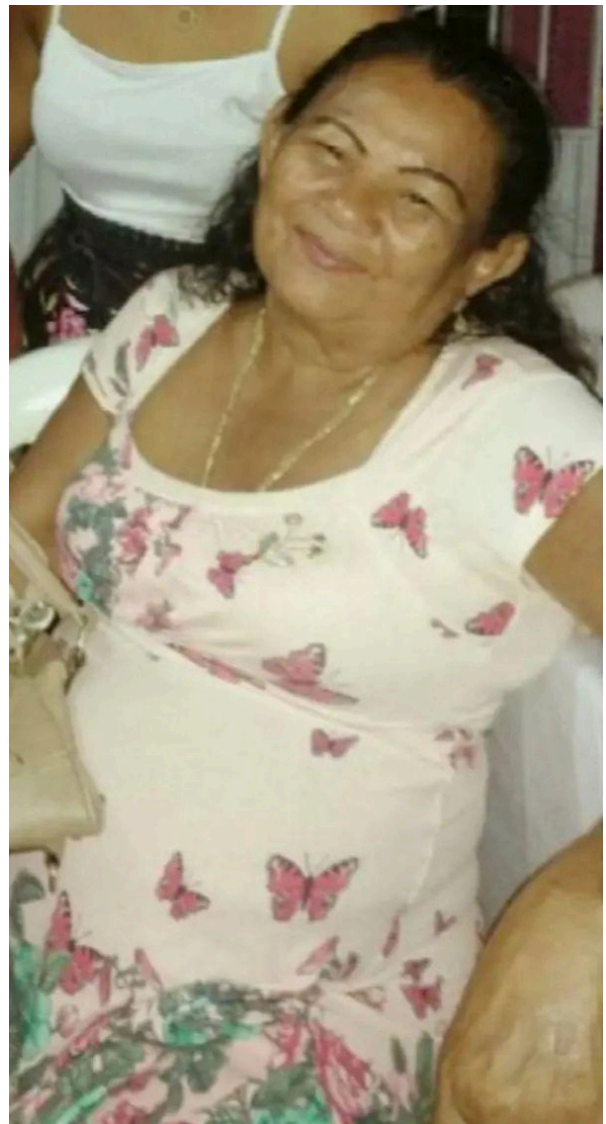
*Em uma estrutura escolar e curricular tão rígida, e estruturada há tanto tempo para priorizar e legitimar a existência e forma de viver do homem branco euro americano como*

*modelo, não é de se estranhar que pessoas como eu (negros e indígenas) sejam massacrados nas sociedades construídas por essas educações. Porém, ao tomar consciência dessa estrutura que foi e é social e historicamente construída por homens e para homens, podemos também entender que ela pode ser desconstruída e reconstruída por homens (e mulheres) em prol de homens (e mulheres).*

*Sou descendente de guerreiras, minha avó materna, Joentina Manduca, macuxi, como primeira professora de nossa comunidade... lutou! Minha avó paterna, Nilce Brito, negra, como professora do campo em diversas comunidades... lutou! Eu, professora de música, também lutarei!*



Professora Joentina Manduca, Macuxi –  
avó materna (1954 – 1995).



Professora Nilce de Fátima Brito Correa –  
avó paterna (1946-2022)

## 1. INTRODUÇÃO

São duas crianças lindas,  
Mas são muito diferentes!

Uma é toda desdentada,  
A outra é cheia de dentes...

Uma anda descabelada,  
A outra é cheia de pentes!

Uma delas usa óculos,  
E a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,  
A outra gosta de quentes.

Uma tem cabelos longos,  
A outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,  
Aliás, nem mesmo tentes!

São duas crianças lindas,  
Mas são muito diferentes!  
(ROCHA, 2020, p. 01)<sup>1</sup>

Ao tematizar a formação docente, foco desta pesquisa, o poema supramencionado assumiu outras dimensões. Percebe-se neste alguém que resolve observar ao seu redor e narrar suas observações: “são duas crianças lindas”. Observar, principalmente quando se trata de crianças, é algo de crucial importância para compreender seu comportamento, desenvolvimento e como melhor lidar com suas habilidades e dificuldades. Trazendo para o campo da Formação de Professores, não é diferente: é crucial olhar, com atenção e interesse, para ouvir os diferentes lugares de fala.

No poema, após o primeiro olhar, o observador afirma: “mas são muito diferentes”, diz ele, após analisar a aparência, preferências, e condições sociais, foram observados: dentes, cabelos, óculos, lentes, comidas preferidas, e a primeira constatação foi “São muito diferentes”. A partir daí assume-se uma postura frente a essa constatação: “não queira que sejam iguais, aliás nem mesmo tentes!”

---

<sup>1</sup> Ruth Rocha, uma importante escritora brasileira de literatura infanto-juvenil. Nasceu em São Paulo, no dia 2 de março de 1931. Gradou-se em Ciência Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Em 1976 publicou seu primeiro livro, “Palavras, Muitas Palavras”, nesse mesmo ano publica “Marcelo, Marmelo, Martelo e outras Histórias”, que se tornou um best-seller. Hoje, já tem mais de 200 livros publicados.

Um imperativo, uma advertência! Por quê? É provável que, ao analisar, ele constatou a origem étnica das crianças; nacionalidades, crenças, culturas, as experiências de vida diferentes, e a partir daí escolhido uma postura de respeito. No campo da Educação, após reconhecer-se a presença da diversidade, apresentaram-se inúmeras formas de lidar com essa diversidade com uma postura de respeito, trazendo para luz conceitos como a interculturalidade e a interdisciplinaridade como formas de tratar essa diversidade, seja ela cultural, social, linguística etc., além disso, hoje caminha-se também para conceitos mais amplos, como o conceito de colonialidade, para compreender os jogos de dominação entre culturas, e para a busca de “reconhecimento de conhecimentos outros comumente silenciados” (PEREIRA, 2020, p. 01).

Essa mesma diversidade, complexa e multifacetada, atravessou a minha vida profissional e pessoal. Assim, assumo, nesta pesquisa, minha posição de fala: de mulher, afro-indígena, de origem simples, professora de Música e pesquisadora em Educação, e, com base na minha trajetória de vida, assemelho essas "duas crianças" a dois ambientes de formação que atravessaram e se relacionaram com esse lugar de fala: o institucionalizado e o não institucionalizado de educação musical.

O interesse em pesquisar a inter-relação entre esses ambientes de formação surgiu, ainda, na graduação, quando realizei uma pesquisa monográfica com o objetivo de analisar os reflexos das experiências oferecidas pelas diferentes atividades do Curso de Licenciatura em Música da UFRR nas práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa no que se refere à diversidade. Ao ouvir as conversas entre os acadêmicos participantes da pesquisa, sobre suas práticas pedagógicas, pude perceber a presença desses dois ambientes de formação docente, porém, nem sempre conscientizados por eles.

Ainda a respeito deste trabalho, visei compreender como a diversidade estava fazendo parte da vivência acadêmica dos alunos e como a reflexão sobre a diversidade escolar estava sendo proporcionada. Com esse intuito, me deparei, inúmeras vezes, com essas “duas crianças”, esses dois ambientes presentes, tanto na formação dos futuros docentes, quanto na rotina escolar onde eles estavam inseridos. Nesse sentido, retomo, mais uma vez, o poema, retomo o contraste relatado a partir da observação das duas crianças: “uma usa óculos e a outra só usa lentes”; dois ambientes de formação que olham o mundo por diferentes artificios. Pude notar, que, na percepção dos participantes da pesquisa, na hora da prática docente, era preciso considerar as aprendizagens que ocorriam nos ambientes onde seus alunos estavam inseridos, considerando o que as crianças traziam de casa, de suas comunidades e contextos sociais, o que fazia de cada



turma e escola um ambiente único, porém, isso nem sempre ocorria na escola, tampouco no contexto universitário.

Alguns subsídios teóricos foram encontrados durante essa pesquisa anterior, com base na literatura da Educação Musical como o *caminho da pluralidade*, em que, segundo Queiroz (2011), os conteúdos e metodologias, no ato da prática docente do educador musical, devem contemplar e evidenciar a diversidade musical e as variadas formas de vivenciar e fazer música nos contextos escolares. Outro caminho sugerido referiu-se ao *multiculturalismo*, compreendido por Penna (2007) e Cereser (2003) como uma forma de tratar e trabalhar a diversidade e que, segundo Penna (2005, p. 10), “é capaz de abranger as múltiplas e diferenciadas formas de manifestações artísticas, sendo uma condição necessária para que a educação musical possa atender a perspectiva multicultural”. Outra concepção adotada foi a *formação reflexiva do professor* trazida por Penna (2010), que entende a reflexão como ato inegável à formação do professor de música no contexto escolar e que, em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mostrou-se como uma necessidade “de pensarmos a formação inicial como um percurso a ser construído pelos próprios licenciandos” (DEL-BEN, 2003, p. 30).

Encerrada a pesquisa de TCC, e inserida como professora de música em uma escola de educação básica, ingressei no mestrado em Educação buscando aprofundar os estudos a respeito dessas “duas crianças”, desses dois ambientes de formação, considerando-se que minha pesquisa anterior limitou-se a refletir sobre como “as experiências pedagógico-musicais de estagiários e residentes do curso de licenciatura em música da UFRR refletiam a diversidade em suas práticas docentes”, mas se viu atravessada por esses dois ambientes de formação, mesmo que não fossem facilmente percebidos pelos participantes da pesquisa. Assim, buscase, nesta atual pesquisa, compreender: *como os alunos do Curso de Licenciatura em Música, participantes da pesquisa, estão percebendo (ou não) a presença e os impactos desses dois ambientes de formação (institucionalizado e não institucionalizado de educação musical) em suas trajetórias? Esta questão central, desdobra-se em outros questionamentos: como eles compreendem esses dois ambientes de formação? Estão conscientes da presença e possíveis inter-relações de ambos em suas trajetórias de formação docente? E qual o resultado da articulação desses ambientes de formação (se houver) na perspectiva dos participantes da pesquisa?* Assim, nosso enfoque será nas pessoas e suas perspectivas sobre o objeto observado.

Para obter essas respostas, os participantes deverão ser colocados em posição de observadores e narradores para analisarem essas “duas crianças” em suas trajetórias de vida e construção docente. Também, serão estimulados a refletir sobre a presença desses ambientes



em suas trajetórias de vida, e como estes os conduziram a um curso superior de Licenciatura em Música. Os participantes serão instigados a rememorar, escrever/documentar, organizar seu pensamento e a narrar/compartilhar suas perspectivas, o que segundo Josso (2002), implica “colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (p. 34). De acordo com essa autora, a pesquisa (auto)biográfica nos auxilia a alcançar uma melhor compreensão da formação do sujeito, além de “recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, quando desejar tornar-se um ator que se autonomiza e assume responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem” (JOSSO, 2010, p. 78), portanto, esta pesquisa assume-se enquanto (auto)biográfica.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem o objetivo analisar como os ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical influenciam a formação dos discentes do Curso de Licenciatura em Música da UFRR na perspectiva dos próprios alunos, partindo do conceito de *Colonialidade*.

Este se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- discutir como se deu a construção dos ambientes institucionalizados e não institucionalizados de formação de professores de Música;
- compreender como os participantes da pesquisa percebem (ou não) os ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical em suas formações docentes, e se estão conscientes da presença e inter-relação entre ambos, bem como os seus impactos;
- analisar a configuração de ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical e seus respectivos elementos formativos nas narrativas das participantes, considerando possíveis traços de colonialidade.

Para compreender melhor esses ambientes de formação, é preciso entender, também, como e por que foram eleitos determinados saberes, conhecimentos e conteúdos como cânones nos cursos de licenciatura em música e, conseqüentemente, em relação aos contextos de atuação e discutir porque outros saberes e conhecimentos (ditos “não formais” e “informais”) não poderiam (ou não puderam) adentrar esse espaço institucionalizado de formação. Assim, no próximo capítulo, discutiremos sobre a produção da área a esse respeito.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

O crescimento da pesquisa em Educação Musical, nos últimos anos, no Brasil, constatado por Del-Ben (2010), tem se dado, segundo a autora, pelo avanço da pós-graduação, aliado ao conseqüente aumento das publicações científicas. Outro fator que contribuiu para esse crescimento, destacado por Souza (2007), refere-se à atuação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que, ao longo de seus trinta anos, auxiliou “decisivamente para a formação de uma rede nacional de pesquisadores no campo da educação musical” (p. 27), favorecendo o seu firmamento no cenário nacional e internacional.

Com objetivos semelhantes, há cerca de 20 anos, autores como Kraemer (2000), Arroyo (2002) e Souza (2014) vêm provocando a área a “Fomentar a pesquisa, formar pesquisadores com olhares e ferramentas próprias da educação musical” (KRAEMER, 2000, p. 63), com o intuito de desenvolver a autonomização da Educação Musical como campo de pesquisa.

Del-Ben (2010) também nos provoca, propondo o retorno reflexivo da pesquisa sobre si mesma como condição para avançar o conhecimento acumulado pela área, trazendo questões como: “o que temos produzido? Há peculiaridades da nossa área em relação às outras áreas do conhecimento? Há semelhanças? Que avanços alcançamos ao longo desses vários anos de pesquisa? Onde nos situamos? Aonde queremos chegar?” (p. 27). Questões importantes para se fazer quando se desenvolve pesquisa em educação musical. Por isso, nos propomos, nesta pesquisa, a fazer esse retorno reflexivo da pesquisa, realizando uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas em Educação Musical no Brasil que tematizam a Formação de professores de Música, envolvendo a abordagem biográfica e os traços de colonialidade, nos últimos cinco anos. Portanto, assumindo o recorte temporal 2016-2020.

Assim, realizamos uma revisão bibliográfica com o intuito de localizar a presente pesquisa no cenário nacional de produção do conhecimento no campo da Educação Musical, respeitando os limites desta pesquisa. Primeiramente, realizou-se um levantamento sobre as teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos descritores “Educação Musical”, “Formação de professores”, “Formação docente”, “Música” e “Professor de Música” em suas diferentes combinações. Os resultados encontrados, ao utilizar as combinações, foram os seguintes (Quadro 1):

Quadro 1 – Produção do conhecimento no campo da Educação Musical – Teses e  
Dissertações

“Educação Musical” + “Formação de professores” + “Formação docente” + “Música” + “Professor de Música”	06 trabalhos
“Educação Musical” + “Formação docente”	25 trabalhos
“Educação Musical” + “Formação de professores”	118 trabalhos
“Educação Musical” + “Professor de Música” + “Formação”	122 trabalhos

(CRUZ, 2022 – produção nossa)

Um quantitativo significativo que nos sugere um cenário de pesquisa engajado em nosso campo e que tem crescido cada vez mais. A partir dessa revisão, analisou-se o conteúdo de artigos que decorrem dessas pesquisas da Educação Musical com enfoque na formação de professores de música, buscando nos ater aos objetivos desta pesquisa.

No decorrer desse processo, obtive acesso a uma pesquisa em andamento — das pesquisadoras Jéssica de Almeida e Ziliane Teixeira (mimeo) — que visa “discutir perspectivas teóricas das pesquisas de Música e Educação Musical que tematizaram a formação docente nos últimos trinta anos e analisar os impactos para as suas diferentes concepções”. Considerando-se que as autoras sistematizaram mais de 30 anos de produções que tematizam a formação docente, portanto, uma pesquisa quantitativa bastante abrangente, debruçamo-nos sobre as coletas das autoras para realizar a presente revisão.

Realizar uma análise sistematizada sobre os estudos que nos antecederam é fundamental para conhecer os “caminhos percorridos, rupturas, recorrências, interrelações com outras áreas do conhecimento, para além da Música, e reflexos nas próprias políticas de formação docente” (Almeida; Teixeira, mimeo), pois

nossa produção científica, construída ao longo de muitos anos de trabalho de muitas pessoas, tem nos ajudado a “compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (Kraemer, 2000, p. 66) práticas educativo-musicais diversas, que são, segundo Kraemer (2000), as tarefas da pedagogia da música – ou da educação musical como campo de conhecimento e de pesquisa e produção científica (DEL-BEN, 2007, p. 60).

Assim, nessa produção científica, encontrada por Almeida e Teixeira (mimeo), e organizada em tabela (ANEXO I), localizamos a presente pesquisa em diálogo com a produção que se aproximava mais de sua temática, especificamente, abordando a diversidade musical, a dicotomia ou articulação entre ambientes formais e informais/não formais, direta ou indiretamente. Assim, selecionamos cinco artigos mais recentes que contemplam a formação

do professor de música e buscamos, neles, aspectos que se relacionem com a presente pesquisa (Quadro 2).

Quadro 2 – Artigos selecionados

<b>(Ano) Título</b>	<b>(Revista) Autor (Instituição)</b>
(2019) Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão	(OPUS) Renato Moreira Varoni de Castro et al. (UFMA)
(2019) Da técnica à sensibilidade: uma análise documental sobre a formação do professor de música	(Revista de Ciências Humanas – UFSC) Camila Fernanda de Pretto Lima e Sonia Regina Vargas Mansano (UEL)
(2019) O processo de formação de professores em música no Brasil	(Revista internacional de educação, saúde e ambiente) Jefferson T. de S. M. da Silva e Levi Leonido (UFRR e UTAD)
(2020) Memórias com a música em ambientes informais e religiosos; diálogos com processos formativos	(Revista LAV) Jéssica de Almeida (UFRR)
(2020) A formação do licenciando em música na perspectiva da diversidade cultural	(Revista Humanidades e Inovação) Andeson C dos Santos e Simone M Braga (UFBA)

(CRUZ, 2022 – produção nossa)

Iniciarei a descrição dos trabalhos por Almeida (2020) que buscou "apresentar e discutir resultados parciais de uma pesquisa de doutorado (ALMEIDA, 2019) que se referem às experiências com a música e o seu ensino em contextos informais e religiosos" (ALMEIDA, 2020, p. 148), pretendendo "contribuir com o debate sobre as implicações de abordagens (auto)biográficas em processos formativos de professores, sobretudo, nas inter-relações entre esses e memórias com a música" (p. 147). A autora observa, em algumas narrativas, a multiplicidade de experiências e relações com a música e seu ensino, em contextos informais e religiosos, e nesse sentido, evidencia como a pesquisa (auto)biográfica pode contribuir para o campo da formação de professores, e, especificamente, a formação dos professores de música, ao oportunizar aos seus participantes que produzam sentidos para seus processos formativos, apresentando, organizando, apreciando e refletindo sobre suas narrativas (ALMEIDA, 2020, p. 164), por meio de métodos da pesquisa (auto)biográfica.

Tal qual a autora, pretendemos utilizar abordagem (auto)biográfica em todo o corpo do trabalho, e não somente como metodologia ou meio para alcançar um resultado. Compreendendo que "os estudos desenvolvidos com narrativas autobiográficas, em suas mais diversas abordagens e por redes de pesquisadores cada vez mais abrangentes, permitem conceber uma epistemologia do sul ou pós-colonial" (PASSEGGI, 2015, p. 84), ao considerar o humano, reconhecer as vozes, histórias, e experiências pessoais e coletivas. Fortalecendo,

assim, a importância da abordagem (auto)biográfica estar presente na formação do professor de Música na busca por epistemologias decoloniais.

Lima e Mansano (2019) discutiram a formação profissional do professor de música a partir do catálogo<sup>2</sup> de um curso de graduação por meio do qual identificaram os espaços definidos relativos às dimensões afetivas nos documentos do curso analisado. Assim, concluíram que a formação e atuação desses profissionais guarda não apenas a preparação técnica (prática e teórica), como também o desafio de levar para o meio escolar a sensibilidade, o afeto e os processos de criação, constituintes da linguagem musical. Após investigarem a função social da música, as autoras pesquisaram como ocorre a formação de licenciatura em música, abordando as dimensões do licenciando.

No decorrer deste trabalho, ao reconhecerem a música como um “comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo”, baseadas em Swanwick (2003), as autoras percebem, também, a presença do Eurocentrismo, e seus traços na estruturação da Educação Musical institucionalizada, excluindo desse espaço os conhecimentos não advindos da cultura europeia. Assim, a Educação “não formal”, entendida pelas autoras a partir de Libâneo (2001), se torna um dos momentos ou locais que reconhecem a “riqueza e diversidade musical presente em nosso país” (LIMA; MANSANO, 2019, p. 5), aspecto que também deveria fazer parte da formação inicial do professor de música, para que seja capaz de atuar em diferentes contextos socioculturais da realidade brasileira.

Santos e Braga (2020) tiveram como objetivo pesquisar como a diversidade cultural estava sendo abordada na formação inicial dos estudantes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana e se ela fazia parte das práticas pedagógicas iniciais dos licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O autor/pesquisador Anderson Cleomar dos Santos frisou seu lugar de fala, como indígena urbano do povo Pankararu, povo indígena "localizado no alto sertão pernambucano, distribuídos nos municípios de Jatobá, Tacaratu e Petrolândia, próximo ao rio São Francisco" (SANTOS; BRAGA, 2020, p. 191). O autor, que também é bolsista da Fapesb, traz, em sua fala, a importância do seu povo para sua identidade como pesquisador e professor.

Em suas conclusões, apontam para uma notória preocupação do Curso em proporcionar práticas que contemplassem a diversidade. Porém, ao compararem a presença das culturas europeias, africanas, afro-brasileiras, indígenas e midiáticas, notaram um desequilíbrio

---

<sup>2</sup> As autoras não deixam claro se o catálogo é o PPC do Curso ou uma outra fonte documental ou divulgação que apresenta, de acordo com elas: o perfil do profissional, o objetivo do curso, os campos de atuação, bem como as ementas das disciplinas ofertadas nos anos de graduação.

de valores, quando atribuíam diferentes quantidades de tempo e aprofundamentos ao tratar cada cultura, onde a cultura europeia se sobressaia às demais. Os autores apontam que esses desequilíbrios se dão pela falta de profissionais qualificados na Universidade que dominem o campo da música indígena, por exemplo, além dos pré-conceitos instaurados na sociedade que são trazidos pelos discentes.

Castro et al. (2019) abordaram o êxito da pedagogia colaborativa do tambor de crioula no componente curricular Prática de Conjunto III no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Considerada pelos autores como uma prática multicultural, a pedagogia colaborativa do tambor aconteceu por meio da “criação de um ambiente de cooperação onde alunos cotistas, herdeiros das tradições musicais afro-maranhenses, puderam compartilhar seus conhecimentos e visões de mundo com o restante da turma” (CASTRO, et al., 2019, p. 183), assumindo, de acordo com os autores, de forma inédita, o protagonismo no processo educativo. Os autores afirmam encontrar resistências nas “rígidas estruturas institucionais e disposições conservadoras arraigadas nos cursos superiores de música no Brasil” (CASTRO, et al., 2019, p. 183) e concluem que “apenas a partir da transformação das instituições formadoras de professores de música se pode, com a atuação dos futuros educadores musicais, contribuir para dirimir preconceitos e promover a inclusão de epistemologias historicamente desprezadas”.

Os autores iniciam o texto, citando legislações brasileiras (Lei n.º 9.394/1996; Lei n.º 11.645/2008; Lei n.º 13.278/2016; Lei n.º 13.415/2017) que contemplam a obrigatoriedade da inclusão de temáticas étnico-raciais, grupos historicamente excluídos — afro-brasileiros e indígenas. Evidenciando, assim, a obrigatoriedade da inclusão das histórias e culturas desses povos. Os autores, ainda, enfatizam o papel central da Arte nesse processo de conscientização étnico-racial no Brasil, porém apontam diferentes entremeios que dificultam a transposição dessas leis para a prática educacional.

Assim como Castro et al., Da Silva e Leonido (2019) também destacam, por meio de Leis e Diretrizes, como a Resolução 02/2015-CNE<sup>3</sup>, a necessidade de integração e interdisciplinaridade curricular, de respeitar e contemplar as diversidades de culturas brasileiras.

Os autores analisaram “o processo de formação de professor em Música no Brasil”, discorrendo sobre a legislação brasileira no que diz respeito à formação dos professores de Música, buscando investigar como essa legislação é importante para a construção das

---

<sup>3</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior.

licenciaturas em música e no processo de formação de um professor no Brasil. Os autores realizaram uma descrição histórica da formação de professor em música, em caráter qualitativo, com base na análise das seguintes legislações: 1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei 9.394/1996), 2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução 02/2004-CES/CNE), 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Resolução 02/2015-CNE), e 4. Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (Resolução 02/2016-CNE), da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (2ª versão/2016), além de “textos e manifestos de associações da área a respeito das atuais mudanças das políticas públicas educacionais ocorridas no Brasil e suas implicações nos cursos de licenciatura em música” (p. 39).

Os autores destacam a LDB como uma lei que “permite que cada um desses sistemas de ensino se organize de forma atender as necessidades da sua diversidade e características próprias, um fator importante para um país do tamanho do Brasil e seu multiculturalismo étnico” (p. 44), fator que se perdeu na última versão da nova BNCC, em que as Artes, além de perder muito espaço no documento, não é vista como adequada pelos professores, como podemos perceber em Iavelberg (2018).

Para compreender como os trabalhos supracitados se relacionam, e apresentar novos dados sobre eles, organizou-se o esquema apresentado no quadro 3, de acordo com suas características em comum.

Quadro 3 – título

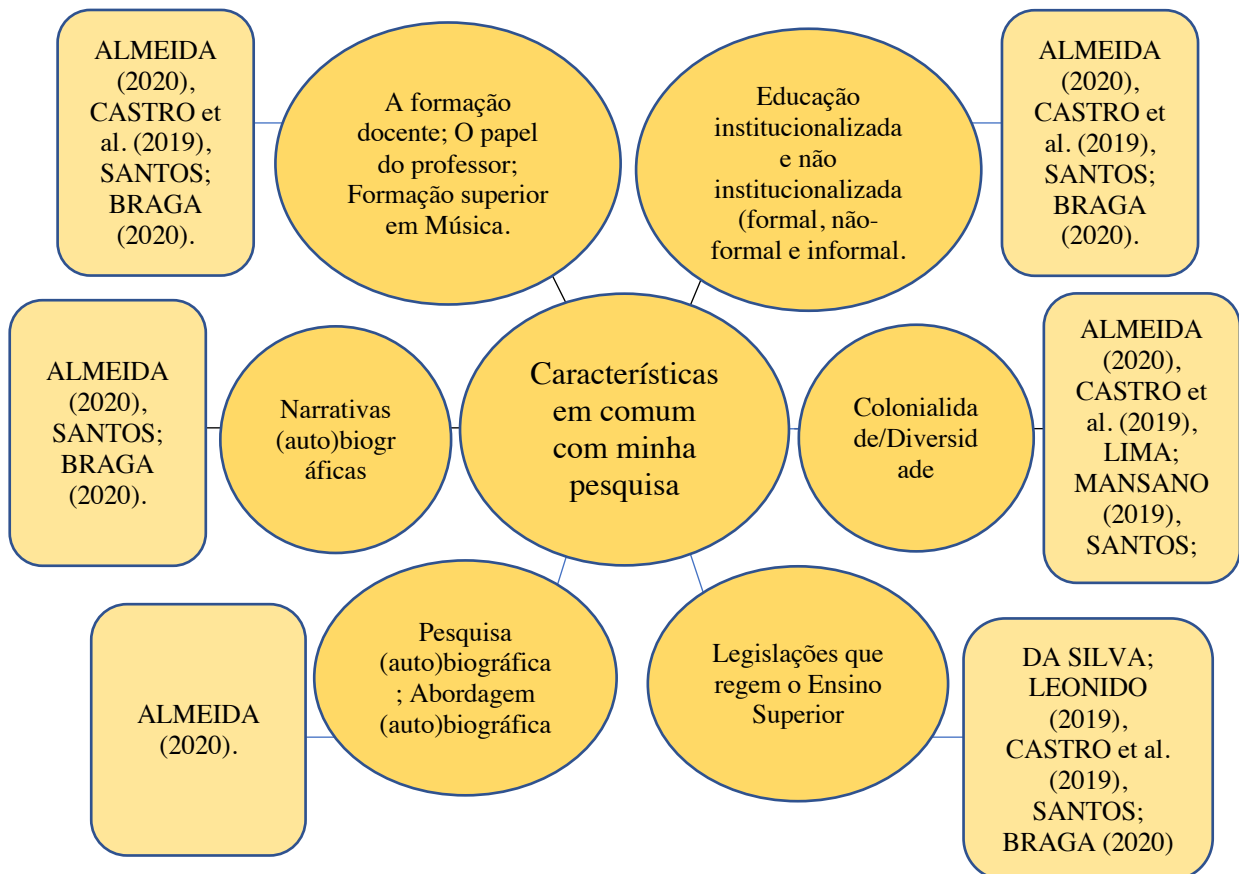
<p><b>ALMEIDA (2020)</b> <b>LIMA; MANSANO (2019)</b></p>	<p><b>CARACTERÍSTICAS EM COMUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiências musicais que consideram o afeto, a sensibilidade, a criatividade e/ou constituições da linguagem musical;</li> <li>- consideração do (auto)biográfico na pesquisa;</li> <li>- subjetividade nos processos formativos.</li> </ul>
<p><b>DA SILVA; LEONIDO (2019)</b> <b>CASTRO ET AL. (2019)</b></p>	<p><b>CARACTERÍSTICAS EM COMUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- legislações que regem a educação no brasil;</li> <li>- o compromisso que do ensino superior em música em garantir e cumprir na prática o que a legislação educacional determina;</li> <li>- o dever de assegurar conteúdos relacionados à cultura, práticas e teorias humanas e sociais sejam integrados à vivência dos discentes no ensino superior.</li> </ul>
<p><b>SANTOS; BRAGA (2020)</b> <b>CASTRO ET AL. (2019)</b></p>	<p><b>CARACTERÍSTICAS EM COMUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutem a legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica brasileiros;</li> <li>- o desequilíbrio de valores atribuídos a saberes hegemônicos em detrimento de outros saberes, principalmente os de origem africanas, afro-brasileiras e indígenas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a influência das diferentes práticas musicais na forma de fazer e ensinar música;</li> <li>- o protagonismo de docentes e discentes negros e indígenas no papel contra hegemônico nas universidades;</li> <li>- multiculturalismo e guetização.</li> </ul>
<p><b>ALMEIDA (2020), SANTOS; BRAGA (2020) CASTRO ET AL. (2019)</b></p>	<p><b>CARACTERÍSTICAS EM COMUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrativas (auto)biográfica;</li> </ul> <p>Almeida (2020): narrativas músico-educativas dos participantes da pesquisa. Santos; Braga (2020): narrativa do autor como indígena Pankararu. Castro et al (2019): narrativas sobre o tambor de crioula na UFMA.</p>
<p><b>CARACTERÍSTICAS EM COMUM ENTRE OS CINCO ARTIGOS SELECIONADOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação musical em variados contextos, institucionalizados ou não;</li> <li>- formação de professores;</li> <li>- ensino superior de música;</li> <li>- a presença da diversidade como aspecto fundamental da vivência acadêmica, profissional e humana;</li> <li>- o reconhecimento da importância de se trabalhar repertórios diversos, incluindo os de origem africanas, afro-brasileiros e indígenas.</li> </ul>

(CRUZ, 2022 – produção nossa)

Para melhor visualização, apresentou-se, no quadro 4, a relação direta dos textos selecionados com a pesquisa.

Quadro 4 – Relação dos textos selecionados e a presente pesquisa





(CRUZ, 2022 – produção nossa)

A partir dessas relações, podemos compreender as articulações com a presente pesquisa, que possui, em seu cerne, o reconhecimento e enaltecimento da diversidade, e da autonomização do sujeito por meio da abordagem (auto)biográfica, partindo do conceito de colonialidade, como uma possibilidade de discussão e reflexão para a formação de todo professor de música no Brasil. Podemos compreender o crescimento de pesquisas sobre essas temáticas demonstrando uma necessidade da nossa sociedade em discutir e avançar na formação de professores que compreendem e estejam aptos a lidar com essas demandas, assim, buscamos igualmente contribuir por meio de nossa pesquisa.

Nas cinco pesquisas supracitadas, nota-se a citação direta ou indireta do eurocentrismo nos ambientes institucionalizados de formação de professores, dificultando ações decolonizadoras e que busquem distribuir valores semelhantes aos diversos fazeres musicais. Assim, partindo dos caminhos que já se tem encontrado para lidar com tais questões relativas à formação de professores, pretendemos investigar se o mesmo ocorre a respeito da formação dos licenciandos em Música da UFRR, com base na percepção dos próprios alunos, por meio da pesquisa (auto)biográfica, e contribuir para construção de caminhos para superar essas barreiras. Buscando também, compreender quais os caminhos já foram adotados para essa superação nesse ambiente de formação de professores de música.

### 3. OS PILARES DA PESQUISA

#### 3.1 COLONIALIDADE

Frequentemente, os textos apresentam a história da Educação Musical com data de início em 1.500 d.C., com a invasão do Brasil pelos portugueses e a chegada dos jesuítas, induzindo-nos a pensar que, somente a partir deste ocorrido, iniciaram-se as práticas educacionais e musicais em nosso país. No entanto, tal pensamento foi social e historicamente construído pelo colonizador (o homem branco europeu) que ignorou as outras vozes: negras e indígenas (em sua maioria). Esses últimos, já viviam, ensinavam, aprendiam, e praticavam seus saberes em território brasileiro. Saberes que, segundo Da Silva Neto (2020, p. 49), antes da invasão espanhola e portuguesa, eram saberes equivalentes aos acadêmicos, oficializados nas universidades de hoje, podendo-se dizer que foram sucumbidos pelo colonialismo.

O *colonialismo*, neste trabalho, é entendido de acordo com a perspectiva de Anibal Quijano, sendo “una forma de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes” (1992, p. 11). Quijano aponta, dessa forma, para a naturalização que se deu para esse processo, com o intuito de tirar a responsabilidade dos colonizadores sob os males causados pela colonização.

Durante esse processo de colonização, o colonialismo naturalmente elegeu os saberes “civilizados” europeus, deixando de lado todo saber que vinha de outros modelos de civilização e sociedades, principalmente dos negros e dos povos indígenas. De acordo com Nelson Maldonado-Torres (2007), “o colonialismo precede a colonialidade, mas a colonialidade sobrevive a ele” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). Assim, distinguindo os termos, Quijano considera que

a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p.73).

Essa colonialidade, que se inscreve em conhecimentos e saberes, tem sido problematizada também no campo da educação musical, e “tratando-se de currículos do ensino superior em Música, constitui um desafio a ser enfrentado” (PEREIRA, 2020, p. 3). Queiroz (2017, p. 108) entende a colonialidade como uma das principais causas de *epistemicídios musicais*: “crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade”. O autor explica que esse processo ocorre, por exemplo, quando são comparadas as músicas *do Sul* com as organizações musicais euro-americanas, a partir do ponto de vista desta. Desse modo,

as músicas/práticas e valores que envolvem essa música vinda *do Sul* são desclassificadas, ou consideradas de menor valor estético, artístico e/ou cultural.

Em relação ao ensino de música na Educação Superior, Pereira (2020), ao refletir sobre os currículos dos cursos superiores de Música brasileiros, nos diz que “é possível notar, no cotidiano do ensino superior em Música, as lutas que são travadas no campo da cultura: por exemplo, o desequilíbrio de valores atribuídos à música erudita, que é tomada como conhecimento oficial e legítimo” (p. 4), em detrimento das músicas que estão no dia a dia dos discentes e da comunidade onde os cursos estão inseridos.

O conhecimento que o homem branco produz é geralmente classificado como “científico”, “objetivo” e “racional”, enquanto que aquele produzido por homens de cor (ou mulheres) é “mágico”, “subjetivo” e “irracional” (DELGADO, 2007, p. 5) e não é preciso muito esforço analítico para descobrir qual deles é selecionado nos documentos curriculares (PEREIRA, 2018, p. 15-16).

Ao se estruturarem, dessa forma, para a estética da música erudita ocidental europeia, “estariam funcionando como colonizadores dos sentidos” (PEREIRA, 2020, p. 4). Também, sobre o Ensino Superior em Música, Queiroz (2017) nos diz que, apesar dos avanços e incorporações de novas músicas e fazeres musicais,

as análises evidenciam que, se avançamos na incorporação de outros conhecimentos e saberes musicais, nos mantivemos presos a um modelo dominante de formação musical. Em outras palavras, mudamos as músicas, mas mantivemos a “fôrma” do ensino colonial (QUEIROZ, 2017, p. 151).

Ou seja, a lente utilizada para analisar essas músicas e fazeres musicais continuou sendo a mesma nos ambientes de Ensino Superior de Música: a música europeia como modelo de estética e organização. A investigação sobre os ambientes de formação, a partir da perspectiva dos próprios entrevistados, no caso da presente pesquisa, visa possibilitar a conscientização sobre como os múltiplos universos musicais são observados, ouvidos, entendidos e como ganham significados pelos participantes da pesquisa nesses espaços distintos de educação, abrindo um leque de possibilidades para estes, pois, a partir do momento que se conscientiza sobre sua própria formação e prática, e se compreende essa importância a partir de sua trajetória, surge uma variedade de lentes para observar e compreender como melhor tratar cada prática musical que cruza seu caminho. Assim, podemos pensar que, para uma educação musical decolonial, é necessário realizar não somente a inclusão de repertórios e instrumentos populares, mas também de novas formas de ensino-aprendizagem, que incentivem a reflexão sobre essas músicas por meio das lentes e parâmetros delas, de sua cultura, de seus significados, e não em comparação com outra, com algum modelo pré-existente dela distante. Nesse sentido, parece atender ao convite feito por Queiroz (2017, p. 155):

a travessia a que somos convidados é necessária para galgarmos novos caminhos na educação superior e para corrigirmos assimetrias que excluam desse nível de ensino

uma ampla diversidade de conhecimentos e saberes. Diversidade que, representada na música, aponta para epistemicídios cometidos contra índios, mestiços, negros, mulheres, pobres, entre tantos outros grupos sociais que, no cenário institucional da música, não estão devidamente representados.

É em busca dessa reparação histórica, e dessa justiça epistêmica que precisamos trilhar esse caminho, um caminho árduo, mas que tem encontrado trajetórias sólidas e miradas em alvos de sucesso, rumo a uma sociedade mais justa, democrática e humana em nosso país.

Com a finalidade de enfrentar a colonialidade de forma responsável, surge a proposta de um giro decolonial, descrita por Pereira (2020, p. 14) como um “movimento teórico e prático de resistência política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade”. O autor segue destacando que o giro decolonial não se caracteriza “pela negação da herança colonial, mas pelo descortinamento de sua hegemônica versão da verdade e, conseqüentemente, pela inserção de novas possibilidades epistemológicas na compreensão do mundo”. Sobre a denominação, Pereira (2018) revela que

é Nelson Maldonado-Torres (2008) que chamará de “giro decolonial” o movimento teórico e prático de resistência política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade. Para este autor, tanto uma atitude como uma razão decoloniais são partes fundamentais deste giro, que se refere, fundamentalmente, à percepção de que as formas de poder modernas têm produzido tecnologias de silenciamento, ocultação e morte que têm afetado de forma significativa diversos segmentos sociais ao longo do tempo (PEREIRA, 2018, p. 19).

Assim, é necessário encorajar que conhecimentos e fazeres não eurocêntricos adentrem os espaços institucionalizados de ensino, não somente por meio de práticas isoladas ou experimentações de instrumentos e sonoridades, mas também de metodologias de ensino e formação de professores que promovam a interculturalidade de saberes, caminhando, assim, para uma formação de professores decolonial, no caso dos cursos de licenciatura em música.

É importante elucidar que, ao denunciarem as bases coloniais presentes nas estruturas educacionais, não se tem o intuito de negar os saberes euro-americanos, mas de subverter a negação da exterioridade do outro. Segundo Pereira (2020, p. 17), “não se trata de construir currículos exclusivamente baseados na prática musical cotidiana dos estudantes (e da própria universidade/escola), mas de incluir essa prática também como objeto de conhecimento e estudo”. O autor deixa claro que a intenção não é inverter os papéis de colonizador/colonizado, mas de estabelecer um diálogo entre iguais. De igual modo, buscamos, neste trabalho, lutar pela legitimação de conhecimentos e não pela deslegitimação de outros. Afinal, as “marcas da colonialidade não desaparecerão, posto que são profundas e constituidoras de nossas práticas, mas é preciso aprender a conviver com elas e construir novos projetos de futuro, com elas e apesar delas” (PEREIRA, 2020, p. 21).

No contexto educacional, as marcas da colonialidade têm despertado, nos últimos anos, discursos que defendem um currículo nacional, ou conhecimento oficial. Com falas que utilizam palavras como “igualdade”, “equidade”, os defensores desse discurso buscam eleger saberes “essenciais” que todos devem ter acesso. Porém, sabe-se que

a educação está intimamente ligada a política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo (APPLE, 2002, p. 59).

Para Apple, se faz importante questionar como é estruturado um currículo nacional, por quem, para quem e com quais finalidades/objetivos. As discussões acerca desses questionamentos, que influenciam, diretamente, o campo da Educação, obviamente ecoam também para o campo da Educação Musical e da Música, em que se busca- estabelecer “o que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem...e quem pode perguntar e responder todas essas questões” (APPLE, 2002, p. 59-60). Apple acredita que tais interrogações estão intimamente relacionadas com as relações de poder reproduzidas e alteradas nesta sociedade. Assim, considera que “uma cultura nacional é definida em termos excludentes, nostálgicos e frequentemente racistas” (2002, p. 79). De forma dialógica, Batista et al (2020, p. 423) traz os seguintes questionamentos:

como em um país que possui 54% da população negra não dialoga com as práticas acústicas, sonoras, musicais desse segmento étnico? Por que somente o pensamento do segmento branco é primazia na formação do grupo mencionado? Por que ainda apelamos para formas e práticas de ensino e pesquisa musical com foco nesses percursos ocidentais? Porque não se tem uma abertura para proposições sonoras com abordagens pluriétnicas.

Assim como Batista (2020; 2018), queremos chamar a atenção para os saberes pluriétnicos, e para possíveis epistemologias que foram invisibilizadas, subalternizadas e escondidas tanto no Brasil, quanto em toda América Latina (BOAVENTURA, 2005; QUIJANO 2010; LANDER, 2005), para a construção de novas dinâmicas na Educação (MORAES et al., 2020, MALDONATO-TORRES, 2008; QUIJANO, 2010) e na Educação Musical (BATISTA 2018; PEREIRA, 2020; QUEIROZ, 2019).

Logo, “se queremos contribuir para a formação de músicos e de cidadãos, precisamos iniciar esse giro decolonial — ou *deconservatorial* em nossas práticas, crenças e percepções individuais” (PEREIRA, 2018, p. 20 – grifos nossos) —, ressaltando que este giro “não implica em queimar como bruxas o conservatório e a música erudita”, mas que reconheçamos, abertamente, as desigualdades e busquemos um equilíbrio epistemológico, nas práticas

musicais, docentes e na formação de professores de música decoloniais tanto em ambientes de formação institucionalizados ou não institucionalizados de educação musical.

### 3.2 INSTITUCIONAL E NÃO INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL

As discussões sobre os ambientes institucionalizados e não institucionalizados ganham destaque nesta pesquisa ao considerarmos que os espaços de educação e suas peculiaridades são transpassados por aspectos coloniais, que estão inscritos em toda sociedade, sejam esses aspectos presentes no currículo, na forma de aprender e ensinar, ou nas relações humanas. Assim, também está inscrito na configuração desses ambientes, e, ao diferenciá-los, notamos o que está em jogo: a legitimação ou marginalização de conhecimentos e/ou formas de ensino-aprendizagem.

Ao falarmos em educação institucional e não institucional, nos deparamos com termos como: formal, não formal e informal, escolar e não escolar, intencional e não intencional, entre outros. E todos eles se aproximam e/ou se distanciam em alguns momentos. Para compreender o que a literatura em Educação diz a respeito desses conceitos, fizemos o levantamento da Tabela (n.º) em apêndice.

De acordo com Podestá e Berg (2018), transformações sociais e econômicas em todo o mundo levaram à tripartição formal, não-formal e informal, na educação. De acordo com os autores, a percepção de que os sistemas de educação formal estavam se adaptando muito lentamente às mudanças socioeconômicas em curso levou ao entendimento de que a mudança deveria vir não apenas da escola, mas que deveria também envolver outros setores sociais de maneira mais ampla. Dessa forma, surgiram as seguintes conceituações:

Educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos, as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;

Educação não-formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente, ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possuem objetivos de aprendizagem;

Educação informal: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos na experiência cotidiana e nas influências educativas de seu meio - na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa (PODESTÁ; BERG, 2018, p. 02).

Posteriormente, diferentes termos surgiram com a intenção de explicar uma sociedade em constante movimento e, por essa razão, logo perderam a capacidade de explicitar a totalidade dos ambientes que coexistem e por isso caíram em desuso. Ainda sim, cabe compreender melhor sobre os termos supramencionados e quais suas relações com os termos escolhidos nesta pesquisa.

Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Ahmed (1973) foram alguns dos pioneiros em categorizar o conceito de educação em informal, formal e não formal (COSTA, 2014). Afonso (2001) prefere trabalhar com a dicotomia processos educativos *escolares* e processos educativos *não escolares*. Wille (2005) utiliza a perspectiva de Libâneo (2000) como referencial teórico. Para a autora, a Educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, e a educação escolar convencional seria o exemplo típico. Já Arroyo (2000) considera como formal tanto a educação que ocorre em espaços acadêmicos e escolares quanto a que acontece em espaços alternativos de música. Como espaços não formais ou informais, a autora entende que ambos os termos se referem a espaços que são considerados não oficiais ou não escolares. Dessa forma, ela escolhe utilizar os termos processo *escolar* e processo *não escolar*, apesar de admitir os limites desses termos que tem a escola como referência/modelo.

Podestá e Berg (2018) falam sobre a existência de um processo *escolar* (considerado legítimo) e um processo *não-escolar* (considerado ilegítimo), mas que ambos podem se entrelaçar em dados momentos, quando a escola se abre para o exterior ou outros ambientes aderem os modelos escolares de sistematização de conhecimentos e/ou práticas de ensino/aprendizagem, assim, não são ambientes estagnados, mas fluidos.

Costa (2014, p. 443) nota pontos em comum entre os autores citados acima, como a ideia unânime de "que não existe uma fronteira bem delineada entre as diferentes modalidades de educação. Estas se influenciam mutuamente e operam, quase sempre, através da ênfase em um ou outro processo educacional e não como entidades estáticas distintas". Além, de concordarem que a interação entre as educações, sejam elas formais, não formais ou informais, deve ser estimulada "dentro e fora das instituições de ensino" (Costa, 2014, p. 443), não negando uma ou outra forma de aprender, mas estimulando que os indivíduos aprendam, intencionalmente ou não, desenvolvam habilidades e saberes institucionalizados ou não institucionalizados, que tenha o direito a uma formação universal (desenvolvimento de todas as dimensões da formação humana), adquirindo saberes de várias fontes de acordo com suas necessidades cognitivas, sociais e sensitivas.

Na Educação Musical Lucy Green (2002; 2008; 2012), apresenta-se um olhar para práticas informais em oposição à educação formal. A autora usa a expressão "práticas informais de aprendizagem" para se referir a toda uma gama de abordagens usadas para adquirir habilidades e conhecimento musicais fora do contexto educacional formal, enquanto as práticas de ensino dos professores de música, em salas de aula do ensino regular e instrumental, são tratadas pela autora como "educação musical escolar" (GREEN, 2001, p. 16).

Ao fazer uma leitura de Green, Costa (2014) nos traz as seguintes ideias:

a existência de instituições formais de ensino, que vão desde as escolas primárias aos conservatórios, dedicados parcialmente ou integralmente ao ensino e à aprendizagem de música; os programas de ensino de canto e de instrumento, que ocorrem dentro dos limites de tais instituições ou em cooperação com as mesmas; currículo escrito, ementas e tradições de ensino explícitas; professores profissionais ou mestres-músicos que, na maioria dos casos, possuem uma qualificação relevante; ensino baseado na notação, sendo esta muitas vezes de relevância primordial dentro dos ambientes formais de ensino e aprendizagem; literatura especializada que inclui materiais que vão desde textos sobre música até os de caráter didático e pedagógico; mecanismos de avaliação regulares de habilidades, técnicas e conteúdo, a exemplo de provas, exames e avaliações; e também a existência de diplomas e níveis de qualificações diferenciados e hierarquizados (COSTA, 2014, p. 441).

Por assim ser, a educação musical se difere de outros ambientes de educação, pois, ao mesmo tempo que pode não estar na escola, não deixa de constituir espaços formais, burocráticos, com literatura especializada, organizações hierárquicas rígidas, mecanismos de avaliação regulares, entre outros aspectos.

Os ambientes definem, baseados em seu grupo político-sociocultural, o que se deve ensinar, como ensinar e por que ensinar, e, embora acreditem que seus saberes devam ser legitimados e reconhecidos como práticas musicais, nem sempre acreditam que suas práticas devam estar em outros ambientes, porque, saindo daquele ambiente, perde seu sentido. Green (2012) nos questiona a esse respeito: "como podemos levar uma forma cultural para dentro de um sistema educacional quando esta forma cultural proclama fortemente sua própria independência da educação? E não só como, mas para quê?" (Green, 2012, p. 68).

Na área de Educação Musical, as instituições escolares, no mundo ocidental, herdaram do conservatório um modelo de ensino de música majoritariamente eurocêntrico, ignorando ou dando relevância periférica à realidade do ensino e aprendizagem de outras tradições musicais. Para Heloísa Feichas, a tradição de ensino nas universidades "privilegia não só o repertório europeu como também as metodologias de ensino da música com foco no ensino da notação tradicional" (FEICHAS, 2006, p. 1). Entretanto, como notamos, no capítulo anterior desta pesquisa, movimentos e diálogos tem se estabelecido entre grupos e instituições, a fim de encontrar caminhos para lidar com as demandas e reivindicações dos grupos afetados, negativamente, por essas práticas, e para que as universidades se tornem ambientes mais multiculturais.

Chamamos a atenção para o fato de as pesquisas citadas acima não terem sido afetadas pela pandemia da covid-19, em que os espaços e meios de aprendizagem estão ainda mais complexos e misturados. Assim, os termos e conceitos que surgiram até os dias atuais nos levam a discussões muito importantes, mas ainda não conseguiram (alguns nem possuíam essa



intenção, de) abarcar a totalidade de relações de aprendizagens, sejam elas institucionais ou não institucionais, em sua maioria.

Para esta pesquisa, escolhemos utilizar os termos “institucional e não institucional de Educação Musical” para abarcar os ambientes em que se aprende música, sejam eles escolares ou não escolares, formais, não formais ou informais, de educação intencional ou não intencional, e entendendo que família e igreja também são instituições, mas não instituições de ou para Educação Musical. Entendendo que as aprendizagens que ocorrem nesses ambientes se entrelaçam em muitos momentos e que são válidas e igualmente significativas nas formações musicais proporcionadas.

### 3.3 FORMAÇÃO

Para discutir aspectos presentes na formação dos discentes da Licenciatura em Música da UFRR, é necessário compreender, primeiramente, como entendemos o conceito *formação* nesta pesquisa. Josso (2010) comenta sobre a dificuldade semântica do termo *formação*, pois, ao mesmo tempo que designa a atividade em seu processo de desenvolvimento, aponta também para o resultado (p. 61). Semelhantemente, Dominicé (2012) apresenta o conceito *formação* como um termo complexo, possuindo várias significações:

a formação não é um objeto de conhecimento para o qual seja fácil contribuir. Entendido de maneira global, quer dizer, cuidando da diversidade de seus componentes, a formação destrona a maioria dos pontos de referência, que permitem a delimitação dos temas aprofundados em Ciências Humanas. Levando em conta seu duplo pertencimento teórico, individual e social ao mesmo tempo, sua localização disciplinar permanece vaga. Visto como um processo em constante movimentação no decorrer de uma vida adulta, a formação escapa à rigurosidade dos termos de verdade, de prova ou de objetividade, que caracterizam, na maioria das vezes, o debate científico, com respeito à problemática epistemológica (DOMINICÉ, 2012, p. 21).

Assim, consideramos a formação docente, no decorrer da vida de nossos participantes, com base na perspectiva destes, ou seja, com enfoque nas pessoas, partindo da problemática da colonialidade atravessada em suas experiências em ambientes de formação institucionalizados e não institucionalizados de educação musical. Pois, se o papel dos professores em qualquer sociedade é de *formador* de cidadãos, é preciso lembrar que estes, também, são formados em espaços, lugares, territórios e tempos que moldam suas posturas frente suas visões de mundo.

Ainda buscando discutir o termo *formação*, baseamo-nos nos seguintes autores: Garcia (1999), Pineau (1995), Josso (2010), Bragança (2011), Zeichner (1993), Dominicé (2012) e Cunha (2013), por serem autores que têm contribuído de forma expressiva para a pesquisa no campo da formação de professores. Partindo do questionamento de Dominicé (2012, p. 20): “quem ensina o quê pra quem?”, procura-se compreender como a formação

docente é compreendida, por quem é feita, como é feita, para quem é estruturada e com qual intuito. Não com a ambição de responder a todas essas questões, mas partindo delas para trilhar caminhos que nos ajudem a compreender de que formação estamos falando e como ela acontece.

Pineau (1995) entende a formação como uma função da evolução humana “função essa de síntese, de regulação, de organização dos elementos múltiplos e heterogêneos (físicos, fisiológicos, psíquicos, sociais...) que constituem o ser vivo, numa unidade viva”. Pineau considera o ser humano como um todo, para além de seus aspectos ou capacidades cognitivas, considera também seus aspectos físicos, fisiológicos, psíquicos e sociais. Em acordo com esse pensamento, consideramos a totalidade do sujeito, especialmente do que trilha o caminho da docência, tendo em vista que as suas múltiplas facetas influenciam, diretamente, sua formação docente e, conseqüentemente, a sua prática profissional.

Assim, consideraremos que “a formação de professores se faz em um continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p. 611-612). Portanto, importa, na presente pesquisa, levar em conta tanto os ambientes de formação institucionais como não institucionais, também denominados formais e informais/não formais, e suas influências para a formação dos professores.

Em reconhecidos trabalhos que tratam o conceito de formação na Educação, Gaston Pineau (1988) nos apresenta a Teoria Tripolar da Formação Humana: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação, interpretadas por Bragança da seguinte forma:

a autoformação é a **dimensão pessoal** de reencontro reflexivo em que as questões do presente levam-nos a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a heteroformação aponta para a significativa **presença de muitos outros** que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa **relação com o mundo, o trabalho e a cultura** (BRAGANÇA, 2011, p. 159 – grifos nossos).

Inês Bragança (2011), ao dialogar com os trabalhos de Pineau e Michèle (1983), e de Dominicé (1985), nota que o conceito autoformação é apresentado em ambos “como o movimento pelo qual o sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo, a capacidade de o indivíduo se autoeducar de maneira permanente, dentro de um contexto do homem como responsável e autônomo” (BRAGANÇA, 2011, p. 159). Para ser responsável e autônomo por sua formação, é necessário então autoavaliar-se, observar com atenção o passado para compreender o presente, analisando os significados de cada experiência e os possíveis desdobramentos no presente e futuro. Assim, o sujeito torna-se observador e narrador de si mesmo, de sua própria história e pode enxergar em sua trajetória a presença dos outros

(heteroformação) e dos ambientes nos quais se formou (ecoformação) — sejam esses institucionalizados ou não institucionalizados.

Ao utilizar o termo autoformação, não se tem a intenção de isolar o sujeito, debruçando sobre ele toda a responsabilidade por sua formação. É necessário considerar a hetero e a ecoformação para não correr o risco de atribuir ênfase à autoformação de forma unilateral, sem considerar as responsabilidades das instituições formadoras, governos e influências de contextos sociopolíticos. Sobre isso, Bragança (2011) considera a importância de “demarcamos uma posição crítica quanto à abordagem que responsabiliza o sujeito por esse processo, esvaziando o significado e a importância de políticas públicas que garantam o acesso e a qualidade do processo educativo formal” (BRAGANÇA, 2011, p. 160). A responsabilidade do sujeito é crucial, mas esse sujeito precisa de suporte, de políticas públicas que possibilitem meios para que ele desenvolva sua autoformação.

Filho (2011, p. 191), ao pesquisar sobre autoformação, escolhe partir do pressuposto de que “o ser humano vive em busca de seu autodesenvolvimento”. Assim, ele busca entender como os ambientes de formação de Ensino Superior poderiam ser melhor estruturados para que o discente tenha maiores chances de êxito. Semelhantemente, pretendemos entender como os ambientes, de formação institucionalizados e não institucionalizados de educação musical, contribuem (ou não) para a formação dos professores de Música e de que maneira esse professor pode tomar as rédeas de sua própria formação, entendendo que ao adentrar em um curso de Ensino Superior o estudante tem a intenção de se autodesenvolver/autoformar, o que implica, segundo Filho (2011), que,

ao adentrar na universidade, num curso de graduação específico, o estudante passa a se relacionar com práticas culturais específicas de formação. Há aí um aprendizado sobre a inevitabilidade das regras institucionais, tais como as relações de poder entre professores e alunos, os sexos, os desiguais etc. (FILHO, 2011, p. 193).

Assim, se a cultura desse ambiente for colonial, a formação desse estudante também levará consigo aspectos coloniais. Para compreender problemas tão subjetivos da formação, não se poderiam utilizar métodos estáticos e/ou de medição e enumeração estatística. Assim, recorre-se às abordagens (auto)biográficas como possibilidades de captar e compreender como os estudantes percebem as influências dessas relações e culturas em suas formações e como isso se assemelha ou diferencia da formação que recebeu em ambientes não institucionais.

### 3.4 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao buscar analisar a produção acadêmica em Educação Musical com abordagem (auto)biográfica no Brasil, Gontijo (2019) buscou em teses e dissertações brasileiras a presença dessa abordagem. Sua busca se deu de 2003 a 2019, considerando a tese de Torres (2003) o

primeiro trabalho com abordagem (auto)biográfica em Educação Musical publicado em nosso país.

Gontijo (2019) notou, também, que o número de trabalhos com essa temática cresceu em Educação Musical nos últimos anos, constatando que, em relação aos 31 trabalhos encontrados, 94% foram publicados entre 2011 e 2019. Em contrapartida, entre 2005 e 2010, não foram encontrados trabalhos (GONTIJO, 2019, p. 57).

Após essa identificação, Gontijo buscou, também, os autores, as universidades, e os orientadores que adotaram a abordagem (auto)biográfica, além de identificar grupos de pesquisa e os temas dos trabalhos pesquisados. Podendo, assim, notar que a área de música tem se interessado pela pesquisa (auto)biográfica e desenvolvido importantes pesquisas sobre e com essa abordagem.

Na Educação Musical, a abordagem (auto)biográfica tem atuado de diferentes formas:

enquanto **modalidade de pesquisa** (Anders, 2014; Soares, 2014; Teixeira, 2016), **procedimento metodológico** (Anders, 2014; Machado, 2014; Pereira, 2016; Soares, 2014; Souza, 2013; Teixeira, 2016), **fenômeno investigado** (Pereira, 2016; Soares, 2014) e **procedimento de análise** (Soares, 2014), prevalecendo, segundo estudo realizado na investigação que fundamenta este artigo, o uso de narrativas **como forma de relato** (Anders, 2014; Façanha, 2017; Fonseca, 2016; Gaulke, 2013; Neto, 2014; Pereira, 2016; Soares, 2014; Teixeira, 2016; Weiss, 2015) (ALMEIDA; LOURO 2019, p. 97 – grifos nossos).

Além dessas diferentes formas de trabalho com abordagens (auto)biográficas, há também diferentes termos que se confundem, muitas vezes, entre os pesquisadores que utilizam a abordagem (auto)biográfica, principalmente devido à quantidade e semelhança entre eles, por exemplo: pesquisa autobiográfica, abordagem (auto)biográfica, pesquisa narrativa, história de vida, narrativa biográfica, biografia educativa etc. Sobre isso, ao traçar um histórico sobre a abordagem narrativa (termo mais abrangente), Passeggi nos fala sobre três momentos importantes:

**Histórias de vida em formação.** Essa primeira abordagem narrativa emerge nos anos 1980, há 40 anos, em universidades e centros de formação na França, Bélgica, Suíça, Canadá (Québec) e Portugal, no âmbito da formação permanente, ou continuada de adultos, institucionalizada no início dos anos 1970.

**A pesquisa biográfica em educação** é a segunda abordagem narrativa que virá contribuir para os estudos e as pesquisas em educação, com base nas experiências vividas e narradas, a partir dos anos 2000. A *Recherche biographique en Éducation* é proposta por Delory-Momberger (2000, 2003, 2005), na França, no início dos anos 2000.

**A pesquisa (auto)biográfica** é a terceira abordagem narrativa. Ela nasce, no Brasil, com essa denominação, em 2004, por ocasião do primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (I CIPA, Porto Alegre), idealizado por Maria Helena Menna-Barreto Abrahão (Abrahão, 2004), que reuniu pesquisadores da Europa, Canadá, Ásia, Estados Unidos da América e Brasil em torno do biográfico e do autobiográfico (PASSEGGI, 2020, p. 61 – 66 – grifos da autora).

Passeggi destaca, no decorrer dessa retomada histórica, que a pesquisa (auto)biográfica se inspirou nas duas primeiras abordagens, e cresceu com a contribuição de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, assim, já nasce híbrida, múltipla e diversa (PASSEGGI, 2020, p. 66). Além disso, algo que tem se destacado nas publicações de Passeggi (2020, p. 70), que se relaciona diretamente com a presente pesquisa, são as apostas que a pesquisadora apresenta para o paradigma narrativo-autobiográfico: uma *aposta epistemopolítica*, uma *aposta decolonizadora* e uma *aposta pós-disciplinar*.

A primeira se justifica em relação à finalidade humana e à perspectiva ética da pesquisa. Passeggi nos diz que “o centro da pesquisa é essa interrogação sobre a conectividade entre a pessoa (auto), a vida (bio) e o discurso das ciências (grafia)” (PASSEGGI, 2020, p. 70). Isso indicaria romper com abordagens que priorizam a ciência e não as pessoas que fazem a ciência. Essa primeira aposta também está intimamente relacionada com a educação *libertadora*, proposta por Paulo Freire no início dos anos 1960. Para Passeggi (2016, p. 309):

é essa aposta epistemopolítica que dirige a investigação na pesquisa (auto)biográfica, e que defende a capacidade de reflexão crítica do ser humano. Sem esse postulado é como se destituíssemos a pessoa da plenitude de sua humanidade. A capacidade de refletir sobre si e sobre sua experiência, de conhecer e de se autoconhecer é o que nos permite conhecer o que nos governa e dirige nossas ações no mundo que nos circunda.

É na epistemopolítica que se busca reconhecer o sujeito empírico e o autobiográfico, que foi historicamente excluído da ciência moderna (PASSEGGI, 2016; 2020) para dar lugar ao sujeito racional e objetivo, tradicionalmente o homem branco, letrado e europeu, excluindo as crianças, mulheres, idosos, iletrados, entre outros. “Contra essa exclusão da tradição científica (e cultural) [...] é que se insurge uma hermenêutica descolonizadora, confiante na capacidade humana de refletir sobre a própria experiência, independentemente do sexo, da idade e do grau de letramento” (PASSEGGI, 2016, p. 309).

A segunda, a *aposta decolonizadora*, é igualmente política, também objetiva romper com padrões, modelos e/ou esquemas anteriores que dificultam o avanço “na direção dessa conectividade entre a pessoas (auto), a vida (bio) e o discurso científico (grafia)”. Essa aposta nos mostra como a abordagem (auto)biográfica se caracteriza como uma epistemologia do Sul, ao respeitar e legitimar quem narra (PASSEGGI, 2020, p. 71), pois “seria ilógico, se a ciência procurasse ouvir a maioria silenciosa, ou silenciada, cuja palavra é socialmente negada, para excluir do seu discurso essa palavra, ou nada fazer por quem narra.” Assim, a pesquisa (auto)biográfica também busca contribuir para formação de pessoas conscientes da presença da colonialidade, e da necessidade de uma decolonialidade de pensamento, abrindo espaço para se aprender com o Sul, como nos sugere Boaventura de Souza Santos.

Na terceira aposta, a *pós-disciplinar*, a autora entende “que o caráter de globalidade da narrativa autobiográfica é subjacente à inteireza do humano que a ciência fragmenta para estudá-lo” (2020, p. 72). Utilizando Ferrarotti (2014), Passeggi (2020) nos diz que essa aposta está além das divisões curriculares, de forma que não é nem multi, nem inter, nem transdisciplinar, pois a “consciência da historicidade resultante dos processos heurísticos e hermenêuticos subjacentes à reflexividade autobiográfica, faz apelo à uma mirada pós-disciplinar” (p. 72). Dessa forma, os pesquisadores poderiam buscar outros instrumentos heurísticos e hermenêuticos, em diferentes ciências humanas, como na história social, na filosofia, na antropologia social e cultural, na etnografia, na psicologia e na psicanálise, exemplos citados pela autora.

Essas apostas têm sido debatidas, com mais ou menos ênfase, também na Educação Musical enquanto caminhos em potencial para a pesquisa (auto)biográfica em nossa área e para a formação de professores de Música. Almeida e Louro nos falam que,

ao refletir-se sobre a multiplicidade de caminhos músico-educativos que repercutem no interesse em cursar Licenciatura em Música, melodias vêm à memória, cenas musicais, cirandas, celebrações, lembranças do primeiro contato com um instrumento musical... imagens que carregamos por toda a vida e que, ao escolhermos a música como profissão, podem ser resignificadas, funcionar como verdadeiros refúgios ou, em outros casos, podem ser dissipadas, negadas, postas em questão (ALMEIDA; LOURO, 2019, p. 95).

O ato de rememorar experiências que direcionaram o professor até um curso superior de Licenciatura em Música, traz à memória experiências como as citadas por Almeida e Louro (2019), momentos revigorantes que incentivam e fortalecem o licenciando em Música, experiências que podem ser fortalecidas ou ignoradas no ambiente institucional de formação de professores de Música. Diniz-Pereira (2009) nos diz que “as pesquisas narrativas são métodos privilegiados para o estudo das vidas dos/as professores/as, de suas experiências e da forma como constroem suas identidades múltiplas” (p. 242), uma ferramenta para compreender e trabalhar com essa subjetividade presente na formação docente dos que escolhem a profissão de professor(a), permitindo que o sujeito dê significados às suas experiências e valorize sua história individual, e não buscando nivelar todos segundo um modelo pré-existente, tendo em vista que,

sendo a formação um processo intencional, desejoso, subjetivo e reflexivo, que acontece no interior dos sujeitos, não poderia ser medido, quantificado e controlado. Mas, sim, **narrado por aqueles que, de fato, o sentem e o percebem, em sua subjetividade** (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1037 – grifos nossos).

Dessa forma, buscar colocar o sujeito e suas significações no centro da pesquisa, é uma característica da pesquisa (auto)biográfica, como já mencionado, o que no modelo imposto e discutido nesta pesquisa, frequentemente, não acontece. Pelo contrário, às vezes, as

experiências pessoais são suprimidas por conhecimentos e práticas legitimadas pela academia (tradicionalmente os conhecimentos oriundos da ciência e cultura europeia), em detrimento de conhecimentos e práticas que ocorrem em lugares não institucionalizados. Assim, ao utilizar as narrativas (auto)biográficas, novas culturas, contextos e sujeitos podem ser fortalecidos, passando a ocupar espaços dos quais foram excluídos noutros tempos. Para Abrahão

ao investigar, com metodologia e fontes da natureza como as que estamos trabalhando, adotamos conscientemente uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos em constante processo de autoconhecimento (ABRAHÃO, 2011, p. 170).

Posteriormente, discutiremos, especificamente, sobre abordagem (auto)biográfica como metodologia, porém, vale ressaltar como a pesquisa (auto)biográfica vai além de um método ou de um emaranhado de procedimentos. Para Passeggi (2021), as abordagens biográficas em Educação, independentemente de certas especificações, têm em comum dois pressupostos basilares que devem ser lembrados.

O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, **a pessoa que narra reconstitui uma versão de si** ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida (PASSEGGI, 2021, p. 02 – grifos nossos).

Dessa forma, esse tipo de pesquisa serve primeiro ao participante da pesquisa e ao pesquisador, que também se forma nesse processo, e somente depois à pesquisa e à comunidade científica e sociedade em geral (PASSEGGI, 2020, p. 70), “admitir a legitimidade desse percurso é *per se* provocador de rupturas com paradigmas anteriores, que centrava a primazia da ciência e não a das pessoas que fazem a ciência”.

Especificamente na Educação Musical, o diferencial das pesquisas (auto)biográficas é “a memória centrada na música. Aquela que marca, que transforma, que leva a vida para outros rios, que desenha modos de ser músico, ser estudante de música e professor de música” (ALMEIDA; LOURO, 2019, p. 102). Essas características são emergidas, por exemplo, por meio da Biografia músico-educativa, um procedimento metodológico de pesquisa e formação, por meio da qual as autoras destacam a própria música como ponto de partida e ponto de chegada. De acordo com elas:

é fundamental salientar a relevância de trazer a música para o centro da investigação sobre si e entendê-la nos contextos de diferentes pesquisas. Entende-se que a música pode ser uma facilitadora do processo formativo entre os sujeitos imersos na música, tornando o processo narrativo, por exemplo, mais natural e próximo de si (ALMEIDA; LOURO, 2019, p. 105).

Tanto a poesia das letras musicais como a música em si têm a capacidade de facilitar a expressão, a compreensão, a aprendizagem, e nas narrativas de igual modo. Assim, podemos ver que as possibilidades decorrentes das pesquisas e narrativas (auto)biográficas podem ser muito benéficas tanto para a Educação quanto para a Educação Musical especificamente. É um campo que está em crescimento e apresenta grandes possibilidades de desenvolvimento e contribuição para a pesquisa (auto)biográfica em Música.



#### 4. METODOLOGIA

Ao buscarmos compreender *como os alunos do Curso de Licenciatura em Música, participantes da pesquisa, estão percebendo (ou não) a presença dos ambientes institucionalizados e não institucionalizados de formação em suas trajetórias*, nos identificamos com a abordagem qualitativa, entendendo que objetivamos entender a percepção dos participantes, como eles(as) entendem e se relacionam com esses ambientes de aprendizagem, e não somente enumerar ou quantificar dados advindos do contato com os mesmos. Para Strauss e Corbin (2008), podem ser consideradas pesquisas qualitativas: “pesquisas sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e a pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações” (p. 23).

Nesse mesmo entendimento, também adotamos a abordagem (auto)biográfica por entendermos que não se trata apenas de uma forma de estudar narrativas (auto)biográficas por meio da sua coleta e análise, mas também de um instrumento de formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166), tanto para os participantes como para a pesquisadora, já que ambos podem (se desejarem) refletir e se (trans)formar durante este processo.

Para alcançar o objetivo de analisar como os ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical influenciam a formação dos discentes do Curso de Licenciatura em Música da UFRR na perspectiva dos próprios participantes, nos inspiramos na *biografia educativa*, um procedimento (do campo da pesquisa (auto)biográfica) desenvolvido por Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso. Ao falar sobre o surgimento do conceito em 1980, Almeida e Louro nos dizem que a biografia educativa foi criada quando,

a partir de estudos realizados no âmbito do Grupo de Investigação sobre Adultos e seus Processos de Aprendizagem (GRAPA), integrado, também, por Matthias Finger e Marie-Christine Josso, criou-se a biografia educativa como ferramenta metodológica, utilizando-a em seus cursos-seminários ministrados na Universidade de Genebra (ALMEIDA; LOURO, 2019, p. 100).

Desde então, passou a ser considerada uma ferramenta com muito potencial para a formação de adultos. Para Dominicé (2010, p. 147), a biografia educativa é “um instrumento de avaliação formadora, à medida que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam” em seu processo autoformativo. Para Josso (2010, p. 64), a biografia educativa “designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor [...] o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção”. Ou seja, é necessário que haja uma reflexão e compreensão do processo de formação para que seja uma biografia educativa, e para avaliar se essa compreensão aconteceu

ou não precisaríamos demais tempo do que dispomos em uma pesquisa de mestrado, por isso, apenas nos inspiramos nesse procedimento.

Sobre o processo da biografia educativa, Josso (2010) nos diz que ela se constrói no decorrer de três etapas reflexivas, indispensáveis. A primeira é centrada na elaboração de uma narrativa oral e depois escrita, e as demais se dão em relação à compreensão do processo de formação (JOSSO, 2010, p. 65), mesmo que nesses últimos também se tenha práticas de escrita que resultam na biografia educativa.

Por compreender a importância de todo processo da biografia educativa, que não caberá no tempo disponível para finalização do mestrado (pois é necessário um período de afastamento dos participantes e pesquisadores, e ao final uma devolutiva), apenas nos inspiramos, no sentido de contribuir com a formação dos participantes da pesquisa, e concretizar os objetivos de nossa pesquisa.

Outros trabalhos foram feitos na área da Música com inspiração na biografia educativa, destaco o trabalho de Almeida (2019), com a *biografia músico-educativa*, um procedimento metodológico de pesquisa igualmente inspirado na biografia educativa, e apresenta-se como uma alternativa para a formação de educadores musicais.

#### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima foi criado em 2013 por meio da Resolução n.º 001/2013 do Conselho Universitário (CUUn). O curso é noturno e desenvolve suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas no Bloco de Música e Direito, inaugurado em 2016. Mesmo sendo jovem, tem buscado, por meio de algumas ações, atender a essas demandas de diversidade cultural presentes no estado onde está inserido, como ressalta Almeida (2019, p. 132) professora do curso e, atualmente, presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE):

nessa direção, planejamos reorganizar as disciplinas em núcleos interdisciplinares, nos quais os planejamentos de diferentes disciplinas se relacionam diretamente, estudamos a possibilidade de abriremos as portas do curso semanalmente para a comunidade (curricularização da extensão — ainda que a UFRR não esteja exigindo-a) e temos buscado dar mais autonomia ao processo formativo de cada acadêmico reformulando as ementas para que a diversidade cultural e musical seja contemplada, priorizada, se possível. Também, estamos discutindo a inclusão de outros instrumentos musicais (populares) no currículo e uma nova direção para a organização das disciplinas, aproximando-nos das experiências musicais e educacionais trazidas pelos alunos e dos problemas contemporâneos estampados nos panoramas educacionais, artísticos e musicais brasileiros.

Percebemos, assim, que há uma busca pela valorização da diversidade dentro do curso de Música, que tem atraído estudantes de outras regiões do país para o extremo Norte. O seu Projeto Pedagógico mais recente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017, p. 4)

afirma estar “pautado nos diferentes espaços educacionais e na diversidade sociocultural local, regional e nacional”.

Em Roraima, além de haver uma grande interação entre índios e não índios, há também interação com as pessoas de países (Guiana e Venezuela) e estados vizinhos (Amazonas e Pará), bem como pessoas oriundas de outros estados brasileiros que migram para o esse estado, promovendo uma troca de costumes e práticas culturais. Como confirma Staevie (2011, p. 74):

além de limítrofe ao Pará e Amazonas, o Estado possui dupla fronteira internacional, com a República Bolivariana da Venezuela e com a República Cooperativa da Guiana [...] Característica interessante é o caráter bilíngue dessas fronteiras, visto que na Venezuela a língua oficial é o espanhol e na Guiana, o inglês.

Sendo assim, supõe-se que tanto as escolas da capital quanto dos demais municípios convivem com uma ampla diversidade escolar, muitas vezes desvalorizada quando se abre mão dessa diversidade na tentativa de nivelar os alunos para facilitar a aplicação dos conteúdos. Sobre isso, sabe-se que “os povos indígenas, em Roraima, ainda não romperam com alguns elementos da escola tradicional, mesmo que essa prática já venha sendo questionada por docentes e demais indigenistas há algum tempo”, como demonstra Santos (2006, p. 04). Ainda sobre esse contexto da educação indígena, a UFRR também tem tido papel importante, sendo a primeira instituição federal a implantar um curso específico de graduação para formação de indígenas:

em 2001, a Universidade cria o Núcleo Insikiran, hoje transformado em Instituto Insikiran [...] oferecendo graduações como Administração, Biologia, Computação e Contabilidade, além de cursos específicos para gerir as terras indígenas, como o curso de Gestão Territorial Indígena e o curso de Licenciatura Intercultural que, em seu Projeto Político Pedagógico destaca a interculturalidade como “[...] um dos desafios nas discussões dos saberes indígenas com os ditos conhecimentos técnico- científicos institucionalizados no meio acadêmico” (FREITAS, 2011, p. 606, apud. ALMEIDA, 2019, p. 131).

Nesse contexto tão plural, em que o professor de música encontrará, em sua sala de aula, índios, venezuelanos, guianenses, roraimenses, gaúchos, entre outros, é importante que esse professor saiba lidar com a diversidade no ensino de música.

## 4.2 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Foram convidados a colaborar com a pesquisa apresentada nesta dissertação, de forma voluntária, alunos(as) do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, maiores de 18 anos, que participaram do projeto de extensão “Movimento (Auto)Biográfico da Educação Musical no Brasil”, em virtude de acreditarmos que os participantes do Movimento podem ter realizado a primeira parte do processo da biografia educativa, descrito por Josso (2010, p. 65) como um período que “permite a introdução de uma abordagem crítica das metodologias de investigação em ciências humanas e em ciências da educação”.

O “Movimento (Auto)Biográfico da Educação Musical no Brasil” nasceu do interesse de pesquisadoras (auto)biográficas da Educação Musical em realizar “atividades conjuntas visando o fortalecimento da perspectiva (auto)biográfica no campo da Música” (ALMEIDA, 2022, p. 12). Buscando ampliar as ações do movimento, a prof.<sup>a</sup> Dra. Jéssica de Almeida cadastrou, juntamente à UFRR, um projeto de extensão "com o mesmo nome para divulgar, registrar e certificar as atividades do movimento” (ALMEIDA, 2022, p. 12). De acordo com Cruz; Almeida (2021), o projeto:

foi desenvolvido totalmente em formato remoto, suas atividades visaram “desenvolver ações de estudo, pesquisa, debate e divulgação do *Movimento (auto)biográfico da educação musical no Brasil*” [...]. Desde maio deste ano o projeto realizou reuniões no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa (auto)biográficas em Educação Musical (GPAEM/UFRR/CNPq) – abertas para público inscrito, e do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (UDESC/CNPQ) nos quais foram realizadas leituras de textos selecionados sobre a abordagem (auto)biográfica, bem como, sua posterior discussão. Também se realizou encontros intergrupos, onde ambos os grupos de pesquisa debateram sobre conceitos, aspectos históricos, construções epistemológicas e delineamentos da pesquisa (auto)biográfica (CRUZ; ALMEIDA, 2021, p. 02).

Além disso, realizaram-se webnários mensais, abertos à comunidade interessada, que abordaram questões teóricas e metodológicas sobre a referida abordagem, com referências na área palestrando, compartilhando leituras, realizando debates, entre outras atividades.

Assim, considerando que as participantes desta pesquisa se envolveram, de forma ativa, nesse projeto de extensão, de maio à novembro de 2021, com o intuito de conhecer a história da pesquisa (auto)biográfica, seu crescimento e potencialidades de pesquisa e formação, podemos entender, que tais alunas tiveram a oportunidade de obter um conhecimento prévio sobre essa abordagem, e, assim, podem ter adquirido um olhar mais amadurecido sobre os processos, caminhos e potencialidades da pesquisa (auto)biográfica, o que acreditamos ser crucial, considerando o curto tempo de coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado.

A partir dessa seleção, as alunas receberam um convite via *e-mail*, em que a pesquisa foi brevemente apresentada e, ao demonstrarem interesse em participar do estudo, iniciamos os procedimentos éticos da pesquisa, destacando que as atividades da pesquisa somente foram iniciadas depois de garantidos todos esses procedimentos (ANEXO II). Em seguida, foram agrupadas em dois grupos, por mim, assim formei uma dupla e um trio. O critério utilizado foi o período em que se encontravam no o Curso. Individualmente, receberam um questionário (APÊNDICE I) com o intuito de coletar dados pessoais (que não serão divulgados) para melhor compreensão de seus contextos, bem como outras informações como: ano de ingresso no curso, experiência docente, conclusão de estágio supervisionado, participação em programas de

formação (como Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – PIBID ou Programa Residência Pedagógica – PRP), outra formação acadêmica, entre outros.

O próximo passo foi provocar as participantes pedindo para que elas escrevessem sobre suas formações musicais obtidas ao longo de suas vidas, com o intuito de que produzissem uma *narrativa de história de vida com foco na formação*. Consideramos que esse processo se assemelha à segunda etapa da biografia educativa, pois é nela que “cada participante constrói o seu percurso de formação e escreve a sua narrativa” (JOSSO, 2010, p. 68). Durante esse processo de escrita, estive disponível para que as participantes esclarecessem eventuais dúvidas via e-mail e WhatsApp.

Finalizadas as narrativas, estas foram trocadas entre as colegas parceiras de duplas ou trios via *e-mail* para leitura, e reflexão sobre suas escritas e sobre a leitura das narrativas recebidas. As alunas puderam conhecer parte da trajetória de suas colegas de curso, o que deixou o ambiente de conversa virtual (próxima etapa) mais íntimo e acolhedor.

Depois desse compartilhamento, marcamos um encontro síncrono com as duplas ou trios de participantes, que ocorreu via Google Meet, onde fizemos a *entrevista narrativa coletiva* (APÊNDICE II) com duração média de duas horas.

Essa entrevista foi gravada com autorização das participantes previamente cedida. Durante esse momento, buscamos estabelecer uma relação de confiança com as participantes relembando os aspectos éticos que devem ser respeitados pela pesquisadora e demais participantes, bem como relembrei o compromisso com o sigilo das informações e que a qualquer momento poderiam solicitar interrupção da gravação, exclusão de trechos do diálogo ou desistência de participação.

Iniciei a conversa perguntando como foi a experiência de escrever a narrativa de história de vida com foco na formação, e em seguida sobre a leitura das narrativas compartilhadas. A partir disso, buscamos entender, especificamente, sobre as experiências em diferentes ambientes de formação, assim, emergiram outros questionamentos como: como vocês aprenderam nesses ambientes? Vocês percebem alguma semelhança entre o que se aprende e a forma de aprender nesses ambientes? Quais foram as dificuldades de aprender nesses ambientes?

Durante essa entrevista, as participantes relatavam como foi o processo de escrita e leitura das narrativas das outras integrantes. Nesse momento foi perceptível que, durante o segundo momento (leitura das narrativas), a percepção sobre seus próprios relatos foi afetada, e alguns momentos ganharam outros significados e nível de relevância, questionamentos surgiram e a entrevista tornou-se um momento de partilha e reconhecimento de semelhanças e

particularidades. Semanas depois, algumas participantes voltaram a relatar novas reflexões que ainda estavam decorrendo das atividades desenvolvidas durante as suas participações na pesquisa, manifestando interesse em acrescentar ou retificar alguns pontos de suas narrativas. Devido a esses fatos, decidi realizar um quarto momento na metodologia, em que enviei um áudio para todas as participantes questionando se, após as semanas que se passaram, elas gostariam de alterar ou complementar suas narrativas, deixando em aberto a maneira, que poderia vir a ser novamente narrativa, uma carta, uma mensagem, um e-mail, áudio etc. E esses novos relatos foram acrescentados à narrativa das participantes que decidiram participar do quarto momento.

### 4.3 ANÁLISE

Após os procedimentos de coleta, os dados foram transcritos, transformando, assim, os discursos em texto e em seguida organizados conforme as temáticas propostas nesta dissertação: formação de professores, ambientes de formação e traços de colonialidade, as quais atravessaram as narrativas.

Para interpretar e analisar os dados alcançados por meio de uma abordagem (auto)biográfica, utilizamos a Análise do Discurso (AD), que, mesmo se tratando de uma ciência da linguagem, não se limita a um estudo puramente linguístico, já que considera, também, “outros aspectos externos à língua, mas que fazem parte essencial de uma abordagem discursiva: os elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem” (BRANDÃO, s/d, p. 5). Assim, a AD se mostra capaz de analisar os discursos respeitando as individualidades das participantes.

A AD foi proposta por Michel Pêcheux (1938-1983), ao final dos anos 1960, na França, e surgiu criticando o formalismo hermético da linguagem que negava a exterioridade. De acordo com Brasil (2011), a publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, em 1969, por Michel Pêcheux “interfere decisivamente neste cenário, já que o sujeito [...] é trazido para o centro de discussão”. Ressalta-se que o sujeito a que se refere a autora não é qualquer sujeito, mas sim “um sujeito específico para a análise de discurso: o sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia” (BRASIL, 2011, p. 2).

Dessa forma, podemos entender que a AD entende o discurso por meio de uma análise de significações e valorações influenciadas por contextos históricos, antropológicos, filosóficos, entre outros. Na AD o texto é entendido como a manifestação da língua, enquanto o discurso traz os significados e valores por trás do texto. Assim, torna-se um espaço em que se pode identificar o texto e o contexto que o produziu. No caso desta pesquisa, consideramos

no discurso a intenção ou valoração trazida pelas próprias participantes, afinal buscamos captar suas perspectivas, acima de tudo.

Para Contiero (2018, p. 7), “a inserção no universo da narrativa (auto)biográfica nos remete, direta ou indiretamente, a pressupostos teóricos amplamente discutidos na Análise do Discurso”. Para ela a AD entende que o sentido de uma palavra “não existe em si mesmo, antes é determinado pela conjuntura sócio-histórica de sua produção” (CONTIERO, 2018, p. 7).

A AD reconhece o processo de (auto)formação do professor por meio de suas narrativas (auto)biográficas, e que a construção de crenças e significados é experiencial e varia de sujeito para sujeito (CONTIERO, 2018). Ainda sob a perspectiva de Contiero, notamos que

a busca por se analisar aspectos relativos às narrativas da história de vida de professores e suas relações com a (auto)formação e a prática docente leva ao desenvolvimento de novos percursos de leitura e seus desdobramentos na constituição de um sujeito preocupado com a identidade social e com um ensino de qualidade (CONTIERO, 2018, p. 8).

Assim, buscando compreender a percepção das participantes da pesquisa sobre a influência de ambientes de educação musical institucionalizados ou não institucionalizados em suas formações musicais, foi preciso considerar a subjetividade presente nas *narrativas de história de vida com foco na formação* e nas *entrevistas narrativas coletivas*. Bem como a complexidade desse feito. Entende-se que a Análise do Discurso tem se mostrado como ferramenta capaz de captar as individualidades dos discursos que se darão, sem se limitar a aspectos linguísticos, como: etimologia, morfologia ou ortografia, por exemplo. “É importante ressaltar que esta técnica de análise não institui uma única maneira de ler um texto, mas uma interpretação que se baseia em argumentos detalhados” (SILVA; RABAY, 2020, p.7). Buscando entender o sujeito e seu discurso de forma contextualizada.

Assim, os discursos serão interpretados considerando a abordagem e objetivos deste trabalho, com intenção de captar e detalhar (na escrita) a percepção das participantes, contextualizando-as com a pesquisa contemporânea em formação de professores de música, especialmente Bowman (2018) e Cardoso (2020). A AD não é

uma tradução de um discurso que se produz fora do sujeito, e sim da interpretação da produção de sentidos que são mediados pela ideologia, pela História e pela linguagem de quem narra e, portanto, são prenes dos modos de ser e de agir, no contexto vivido, discursivamente, na dinâmica dos sujeitos (CUNHA, et al. 2017, p. 487).

Dessa forma, é preciso considerar que os sujeitos da pesquisa são essencialmente marcados pela historicidade (localizado em um tempo e espaço); são sujeitos ideológicos (carregam crenças e valores de um momento ou grupo histórico); não possuem discurso único (mas dividem com “o outro”); e que, em suas falas, outras vozes também falam (se constituem na relação com o outro, seja em acordo ou desacordo) (BRANDÃO, s/d, p. 6). A literatura da

pesquisa (auto)biográfica aponta para a individualidade do sujeito sem ignorar as influências que ele sofre dos ambientes pelos quais percorre, assim, buscamos suscitar durante a entrevista como esses ambientes influenciaram a formação das participantes, em suas percepções.

Durante o processo de intervenção juntamente às participantes, nos deparamos com diferentes discursos e interpretações considerando a individualidade de cada participante, os contextos em que estão inseridas, as diferentes oportunidades que vivenciaram, e as relações que obtiveram com diferentes pessoas em toda a trajetória até chegarem a um curso de licenciatura em música. Assim, buscamos considerar todos esses aspectos individuais, e quais os valores e crenças que elas mesmas atribuem, em seus discursos, as experiências de formação e vivências em diferentes ambientes de aprendizagem.

Para Brandão (s/d), em relação aos discursos:

essas atitudes, representações, imagens estão relacionadas com a posição social de onde falam ou escrevem, tem a ver com as relações de poder que se estabelecem entre eles e que são expressas quando interagem entre si. **É nesse sentido que podemos falar em uma formação ideológica colonialista, uma formação ideológica capitalista, neoliberal, socialista, religiosa etc.** (BRANDÃO, s/d, p. 6 - grifos nossos).

São esses aspectos que nos permitiram considerar traços de colonialidade presentes (ou não) nos discursos, traços esses que puderam ser suscitados e apontados pelas próprias participantes (ou não). Caso surjam, serão interpretados com base em Boaventura (2005), Aníbal Quijano (1992; 2010), Apple (2002), Maldonado-Torres (2007), Pereira (2020; 2018), Queiroz (2017; 2019) e Batista (2018; 2020).

De forma prática, Brandão (1993) apresenta três dimensões apontadas por Maingueneau (1987) que devem ser consideradas no processo da AD, que são:

- o quadro das instituições em que o discurso é produzido, as quais delimitam a enunciação;
- os embates históricos, sociais, etc. que se cristalizam no discurso;
- o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso (BRANDÃO, 1993, p. 17).

Os pontos acima foram trabalhados respectivamente da seguinte forma:

- os ambientes institucionalizados ou não institucionalizados de educação musical como lugares onde se formaram os discursos e reflexões das participantes;
- características e questões da (de)colonialidade presentes nos discursos;
- a individualidade de cada discurso, no interior do discurso coletivo (interdiscurso).

Dessa forma, analisamos quais as percepções das participantes da pesquisa sobre a formação que recebem nos ambientes e institucionalizados ou não institucionalizados de educação musical, as aprendizagens em ambos e como essas formações afetam suas formações



acadêmicas. Além de procurarmos entender como esses ambientes são ainda impactados pela (de)colonialidade.

Buscando *analisar como os ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical influenciam na formação dos discentes do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, na perspectiva dos próprios acadêmicos*, e entendendo que a Análise do Discurso, em sua vertente francesa, se mostra capaz de interpretar narrativas (auto)biográficas, considerando-se que reconhece a formação do professor por meio de narrativas (auto)biográficas (CONTIERO, 2018), apresentamos no quadro 5 as etapas da AD que seguiremos nesse processo analítico:

Quadro 5 – Etapas da Análise do Discurso

<b>1ª Etapa: Passagem da Superfície linguística para o texto (Discurso)</b>
<b>2ª Etapa: Passagem do Objeto Discursivo para a Formação Discursiva</b>
<b>3ª Etapa: Processo Discursivo – Formação Ideológica</b>

(ORLANDI, 2009, p. 77)

Tais etapas são apresentadas com essa nomenclatura por Eni Orlandi (2009), e, de forma correspondente, a “1º Dito”, “2º Não dito” e “3º Desvelamento do Silenciado” por Florêncio (2009). Ambas as nomenclaturas são reconhecidas para esse processo de análise, sendo métodos bastante similares. Para Lima, *et al.* (2017), a 1ª etapa "passagem da superfície linguística para o objeto discursivo", trata da "transcrição do *corpus*" e “deve ocorrer de forma literal mantendo todas as partículas discursivas. Esse procedimento busca preservar os sentidos produzidos na enunciação” (LIMA, *et al.* 2017, p. 03). Para Orlando (2009), é nesse momento que acontece a De-Superficialização, onde vamos buscar entender “como se diz, quem diz, em que circunstâncias etc.” (ORLANDI, 2009, p. 65). Nesta pesquisa, essa etapa configurou-se na transcrição das entrevistas narrativas coletivas de forma literal, com registro de gestos, expressões e emoções que foram captadas pela entrevistadora, além da leitura da transcrição acompanhada pelo áudio com objetivo de corrigir ou complementar elementos que pudessem ter se perdido na transcrição.

Na 2ª etapa, "passagem do objeto discursivo para o processo discursivo”, é onde “Identificam-se os dispositivos analíticos: metáfora, polissemia, paráfrase, **interdiscurso** e negação” (LIMA, *et al.* 2017, p. 03 - grifo nosso). Para Orlandi (2009), é nesse momento que buscamos o interdiscurso, com a intenção de entender como esses discursos são influenciados

pelos ambientes onde estão inseridos, como esses discursos são incutidos por outros discursos ou ideologias. Esse dispositivo de interpretação,

tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2009, p. 59).

Isso porque entende-se que

a Análise do Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. Todo enunciado, dirá M. Pêcheux (idem), é lingüísticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação” (ORLANDI, 2009, p. 59).

A busca desse sentido real deve considerar o dito e não dito, "o pressuposto e o subentendido", Para Orlandi (2009), O Pressuposto seria o não dito, mas presente. E o subentendido depende do contexto (ORLANDI, 2009, p. 82). Ambos devem ser trabalhados no processo de análise, a partir do momento em que entendemos que “As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito etc.” ORLANDI, 2009, p. 83).

Procurando identificar os ambientes citados pelas participantes e seus contextos políticos e socioculturais, buscamos entender como os embates históricos se solidificaram nos discursos das participantes, levando em consideração os traços da colonialidade que se inserem em todas as esferas da sociedade e o interdiscurso, nas singularidades dos discursos de cada participante.

Na 3ª etapa, "Constituição dos processos discursivos", apresentamos os resultados da análise, ou a análise dos dados pela analista/autora da pesquisa. Para Orlandi,

o analista do discurso, a diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. Sem procurar eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento e sem pretender colocar-se fora da interpretação - fora da história, fora da língua - o analista produz seu dispositivo teórico de forma a não ser vítima desses efeitos, dessas ilusões, mas tira proveito delas. E o faz pela mediação teórica” (ORLANDI, 2009, p. 61).

Na análise não é sobre o texto que falaremos, mas sobre o discurso encontrado no texto, do qual os textos/narrativas fazem parte.

Na análise de discurso, não se toma o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentidos) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso” (ORLANDI, 2009, p. 72).

Cabe ao analista explicitar os sentidos contidos no texto ou percebidos nos discursos. Entendendo o texto como um lugar de jogos de sentidos, de linguagens, expressões, com objetivos de revelar ou ocultar mensagens. Os sentidos que procuramos evidenciar foram os sentidos apresentados pelas participantes, suas percepções a respeito de cada ponto escrito e dito, com palavras, músicas, gestos ou expressões, captadas pela analista.

Para a análise do material narrativo, utilizamos os pontos citados anteriormente, a saber:

- os ambientes institucionalizados ou não institucionalizados de educação musical como lugares onde se formaram os discursos e reflexões das participantes;
- características e questões da (de)colonialidade presentes nos discursos;
- a individualidade de cada discurso, no interior do discurso coletivo (interdiscurso).

Considerando-se esses três pilares, surgiram outros subtemas desencadeados pelas perguntas feitas por mim ou pelas participantes e, pela autoanálise das participantes a partir da leitura ou escuta das falas das demais. Além disso, esses subtemas também emergiram de inquietações externalizadas em forma de questionamentos, reflexões ou desabafos ao passo que as participantes iam se sentindo à vontade na entrevista narrativa.

Na busca pelo sentido, pelo interdiscurso e pelo dito no não dito, cruzamos os dados com a literatura que trata a respeito da educação musical em ambientes institucionalizados e não institucionalizados para esse fim (PODESTÁ; BERG, 2018; COSTA, 2014; WILLE, 2005; LIBÂNEO, 2000; ARROYO, 2000; GREEN, 2001; 2012; FEICHAS, 2006), também com literatura que aponta os traços de colonialidade, presentes no ensino da música (PEREIRA, 2018; 2020; QUEIROZ, 2017; BATISTA, 2018; 2020), bem como com literatura que apontasse para a potência de narrativas individuais e coletivas(auto)biográficas em processos formativos (GONTIJO, 2019; ALMEIDA; LOURO, 2019; ALMEIDA, 2019; 2020; 2022; PASSEGGI, 2016; 2020; 2021; DINIZ-PEREIRA, 2019; MOTA; BRAGANÇA, 2019; ABRAHÃO, 2011). Nesse processo, percebemos que “a análise do discurso tem um procedimento que demanda um ir e vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento (deu-se) ao longo de todo trabalho” (ORLANDI, 2009, p. 67).

## **5. AMBIENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO INSTITUCIONALIZADOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRR: TRAÇOS DA (DE)COLONIALIDADE**

Neste capítulo, apresentamos as participantes dessa pesquisa. Foram utilizados pseudônimos com o intuito de preservar a identidade das mesmas, conforme Anexo II.

Na formação do primeiro grupo de entrevistadas, temos Maria e Joana, ambas cursam os últimos anos do Curso de Licenciatura em Música. Maria, de 37 anos, iniciou suas atividades musicais *informalmente* em casa com o pai trompetista, e com ele apreciava discos de vinil, além de ouvir rádio com a mãe. Em alguns momentos, utilizava um pianinho para tocar juntamente ao pai. A partir de certa idade, iniciou seu aprendizado mais teórico em uma congregação evangélica frequentada pela família, através do Método Paschoal Bona, utilizado por muito tempo em diversos ambientes de educação musical, era considerado um método completo para o ensino de música, com divisão musical, solfejo e estudo de clave de sol em variados ambientes. Aos 9 anos, quando Maria atingiu a lição número 60, iniciou sua prática instrumental com a requinta. Migrou, então, para o violino, ao qual teve acesso por meio de um projeto da prefeitura de sua cidade. Participou de bandas, cursou Pedagogia e ingressou em um conservatório

Joana, 26 anos, também cursa os últimos anos do Curso (foi critério para dividir os grupos). Acredita que suas atividades musicais sempre estiveram ligadas à igreja, onde aprendeu a tocar violão, bateria e desenvolveu o canto, além de ter feito parte de teatros, jograis, danças entre outras atividades. Suas principais referências musicais originam-se da família: o pai cantor e o irmão que é guitarrista. Canta e já foi solista do coral da UFRR, buscou desenvolver-se no teclado e na flauta doce, cantou em óperas, e, atualmente, lidera a preparação vocal do grupo de louvor de sua congregação evangélica e canta no Madrigal da UFRR e no Coro universitário.

Ambas demonstraram muita vontade de interagir e compartilhar suas experiências formativas, mesmo que não tivessem se conhecido antes deste momento. Encontraram como elemento comum a ligação com a prática musical na igreja (termo utilizado pelas participantes).

No segundo grupo, ficaram as discentes que, ainda, estão nos primeiros anos do Curso de Licenciatura em Música da UFRR: Alexia, Naiely e Sara. Alexia, 20 anos, acredita ter iniciado suas atividades musicais apreciando as músicas preferidas de seus pais, que apesar de pertencerem a outro país latino-americano, gostavam de ouvir músicas colombianas por influência de seus antepassados colombianos. Por volta dos 8 anos de idade, passou a frequentar mais a igreja e a apreciar apresentações de grupos musicais, como orquestra e corais. Aos 15

anos, ganhou um violão de presente e inscreveu-se em uma orquestra de instrumentos de cordas, ao mudar-se de cidade ingressou em outra orquestra fundada por indígenas onde migrou para o violino. Mudou-se novamente, desta vez não somente de cidade, mas de país, onde continua participando de uma orquestra como violinista. Nesse novo país, ingressou no Curso de Licenciatura em Música, na UFRR.

Naiely, 21 anos, acredita ter iniciado suas atividades musicais aos 16 anos, ao buscar aulas de música em uma igreja próxima a sua casa. Nela teve aulas de trompete e de Teoria Musical Método Paschoal Bona (assim como Maria). Ao contar que não buscou outras formas de se desenvolver como performer de seu instrumento, acredita que isso a impediu de avançar em seu instrumento. Por esse motivo, migrou para o saxofone e, incentivada por seu então professor, optou por fazer o vestibular para o Curso de Licenciatura em Música da UFRR.

Sara, 20 anos, tem como suas primeiras memórias musicais ouvir o pai cantando e tocando violão, o que a incentivava a cantar, além da influência de sua mãe que ouvia música midiática por meio de TV e rádio, que variavam do sertanejo ao Pop internacional. Na infância, participou de corais na escola e na igreja, que mantiveram sua paixão pelo canto acesa. Ingressou no grupo de louvor de sua congregação cristã na pré-adolescência e permanece neste grupo até os tempos atuais. Além da música, tem o ballet e a dança como expressão artística pessoal.

### 5.1. A PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES

As participantes da pesquisa selecionaram experiências variadas para compartilhar através de suas *narrativas de vida com foco na formação* e na *entrevista narrativa coletiva*, desde experiências musicais e docentes nos lares, igrejas e em aulas particulares, até em orquestras, conservatórios, corais e bandas. O conteúdo dessas narrativas traz experiências variadas antes e durante a graduação em Licenciatura em Música. Essa constatação é reforçada por Green (2001, p. 26 – tradução nossa<sup>4</sup>), que nos diz que “cada pessoa é sempre membro de vários grupos sociais diferentes, alguns dos quais podem corresponder uns aos outros, alguns dos quais podem ser conflitantes e alguns dos quais podem mudar ao longo do tempo”.

Nesse sentido, notamos alguns conflitos e mudanças de grupos sociais dos quais as participantes relataram participar. Isso porque, apesar de os ambientes de educação musical mais citados pelas participantes desta pesquisa não terem sido os institucionalizados de

---

<sup>4</sup> **No original:** each person is always a member of several different social groups, some of which may correspond with each other, some of which may be conflicting, and some of which may change over time (GREEN, 2001, p. 26).

educação musical, mas ambientes familiares e vinculados à religião (igreja ou projetos ligados a ela), observamos práticas bastante institucionalizadas de ensino, como a adoção de métodos, a relação “um para um”, a memorização, características de práticas educacionais consideradas formais (WILLE, 2005) ou escolares (ARROYO, 2000), ou até mesmo coloniais.

Apesar do fato da igreja, influenciar na história da música ocidental, e de ser um ambiente bastante musical, o seu principal objetivo não é a educação musical. Ainda assim, ela está presente e muitas vezes com a intenção de se tornar um ensino formal, com professores licenciados, com local adequado, e organização didática para o ensino da música. Em outros casos em que não há essa intenção, o aprendizado musical acontece por meio da imitação ou cooperação/troca dos interessados. Seja qual for o caso, as aprendizagens ocorrem, e muitos músicos têm suas formações iniciais nesse ambiente.

Nesse contexto, Sara e Alexia participam de uma instituição religiosa desde a infância, e, ao falarem sobre suas experiências nesse ambiente, destacam o seu papel formador — a primeira em um nível mais técnico musical, propriamente dito e, a segunda, entendendo esse papel subordinado a outros interesses da igreja:

os ensaios eram muito simples, a gente ganhava um CDzinho com a cantata, ouvia em casa e ensaiava lá com a professora né? Ela também não tinha formação, mas fazia ali algumas coisas [...] E quando eu entrei com 13 anos no grupo de louvor, foi um choque pra mim, porque todos eles já eram adultos, já tinham uma formação muito avançada, e eu não tinha amigos também, né? Porque no coral eu tava ali com meus amigos e tudo, era mais divertido os ensaios e tudo. E lá não, era um ambiente mais sério, regrado, a gente cantava todo domingo, aí era um negócio mais sério. aí eu comecei a aprender divisão de vozes porque num coral infantil a gente não fazia isso. Descobri que eu sou soprano, descobri muitas coisas e essa parte da minha percepção melhorou muito, como eu falei: eu era muito desafinada (SARA, 2021).

Minha experiência com a música foi e ainda é, em sua maior parte, associada ao meio religioso, já que sou cristã evangélica e sempre mantive esse contato com a igreja, desde pequena. E como muitas pessoas sabem, a igreja é uma grande formadora musical, mesmo que não institucionalizada para esse fim específico, sempre se vale muito da musicalidade para um fim próprio (JOANA, 2021).

Alexia também relatou a influência musical da igreja em suas formações iniciais, que vai além do aprendizado técnico para o desenvolvimento de um apreço um pouco mais profundo, que se amplifica, por exemplo, para uma *vida musical*:

Se alguém perguntar para mim, qual a origem da minha vida musical? De onde vem esse apreço tão grande pela música? Responderia que tudo começou na **Igreja** que frequentava quando era criança, no povo onde passei grande parte da minha vida: Valles del Tuy, estado Miranda – Venezuela (ALEXIA, 2021).

Todas as participantes citaram experiências musicais iniciais em ambientes religiosos e consideram essas experiências importantes, sejam elas por meio do contato com repertórios populares e práticas que fogem ao cânone tradicional de ensino ou, mesmo, por meio do contato

com música de concerto e partituras. Percebe-se que essas práticas na infância ou adolescência, incluindo a apreciação dos grupos musicais, foram importantes para despertar o interesse em praticar ou estudar música. Experiências essas que não ocorreram em ambientes escolares (ambiente comum a maioria das pessoas). Apenas uma das participantes citou vivências em projetos sociais, mas que foram possíveis devido a experiências anteriores (em casa ou na igreja) com teoria e prática musical mais formalizada.

Maria, que também esteve nesses ambientes desde a infância, nos conta sua percepção sobre esse ambiente em relação a outros:

nessa questão dos ambientes, eu vejo assim, na igreja as pessoas querem fazer, as pessoas vão fazer e ninguém paga nada pra elas, **ninguém as obriga a fazer, elas querem!** Eu vivi situações na igreja em que uma pessoa chegou e disse: "eu quero reger uma orquestra, comprei 10 violinos, você ensina as pessoas a tocarem? Por que eu quero reger!" (Risos) e eu ensinei. Fiquei três anos ensinando, montamos a orquestra na igreja, do zero! Não era uma igreja que tinha histórico de orquestra, mas a pessoa queria fazer (MARIA, 2021 – grifos nossos).

Almeida (2019) relata que “relações entre música e religiosidade têm sido pauta de alguns estudos em Educação Musical inaugurados, no âmbito das pesquisa (auto)biográficas, pela constatação discutida por Torres (2003)”. Tanto em Almeida (2019) quanto Torres (2003), observamos narrativas que se construíram com base nas experiências em ambientes religiosos, como experiências de formação musical e docente que decorreram dessas experiências musicais: “aspectos de aprendizagem musical ligados aos rituais das igrejas, através dos ensaios de corais, de grupos de violão, de preparação de um repertório para as missas e cultos” (TORRES, 2003, p. 66).

De acordo com os relatos das participantes desta pesquisa, o incentivo para prática musical geralmente começava pelo exemplo e encorajamento dos pais à prática musical na igreja, além dos grupos infantis e juvenis onde ocorriam as práticas musicais de maneira coletiva, como nos diz a participante Sara (2021): “*no coral eu tava ali com meus amigos e tudo, era mais divertido os ensaios*”. Ao buscar analisar as práticas musicais, focando os processos pedagógico-musicais e a construção de identidades musicais que ocorrem em um determinado grupo de louvor, segundo Reck (2011),

compreender os processos de aprendizagens e as construções de identidades musicais de um músico gospel é necessário levar em conta as inúmeras histórias de vida e de situações musicais que se desdobraram em sua trajetória, e a maneira que ele se relaciona com a música nos diferentes momentos da sua vida (RECK, 2011, p. 81).

Essa ideia considera a diversidade de denominações religiosas que inferem suas crenças e valores na forma de ensinar, compartilhar e produzir música, tornando-as diversas. E a individualidade do sujeito e como ele escolhe se relacionar nesse ambiente, como aprende, e como dá significados às suas experiências musicais.

Para Almeida (2019, p. 187), “a igreja evangélica foi lugar de fala, de interpretações, de descobertas e de sonhos”, nas experiências relatadas nas narrativas de alguns participantes em sua tese. De semelhante modo, aqui notamos esse ambiente como um berço onde nascem e se estimulam diversas práticas musicais e docentes, conforme constatado especialmente nas narrativas de Joana e Maria.

Para a participante Maria (2021), a igreja muitas vezes tem tido um papel importante na educação musical de muitas pessoas, papel que deveria ser da escola,

por isso que eu digo que **a igreja está fazendo o papel da educação básica, que é desenvolver essa musicalidade nas pessoas**, independente de você seguir ou não, da minha época tem muita gente que começou comigo na igreja que se tornaram músicos profissionais e outros não, que foram fazer engenharia, medicina, mas sabem música e **tiveram esse aprendizado musical na igreja, porque na escola nunca tive, eu sempre estudei em escola pública e nunca tive** (MARIA, 2021 – grifos nossos).

Musicalidade é entendida como habilidade, sensibilidade ou conhecimento sobre música. Semelhante ao conceito encontrado no dicionário Michaelis: — capacidade, talento ou sensibilidade para compor ou executar música; — capacidade ou sensibilidade para apreciar música e deleitar-se ao ouvi-la. Assim, são essas habilidades que as participantes se referem ao apontar a musicalidade na igreja. Musicalidade que, por meio da fala supramencionada de Maria (2021), esperava-se que seja aprimorada na escola, na educação básica, mas que, na experiência de Maria, não ocorreu.

Apesar de nosso intuito ser entender a percepção das participantes, não podemos deixar de lembrar que a colonialidade também está presente na instituição igreja, ou outras instituições religiosas (mesmo que não tenham sido citadas por elas), pois a colonialidade perpassa todos os ambientes onde estão os seres colonizados/colonizadores. A igreja como instituição colonial surge nas narrativas de nossas participantes nas metodologias de ensino, repertório, didáticas, como notamos na fala de Maria, Naiely e Alexia:

o ensino era no modelo tradicional, ele ensinava com um livro que se chamava ABC musical, e logo depois, a gente começava a fazer os solfejos no BONA, quando a gente atingia a lição número 60 no BONA, a gente escolhia um instrumento e ele ensinava a escala no instrumento, e aí sim a gente começava a treinar os hinos da igreja no instrumento que a gente havia escolhido (MARIA, 2021).

Eu tocava algumas músicas já, por partitura, não tocava de ouvido, quando eu cheguei nessa igreja pra aprender música, me ensinaram logo partitura, né, o método Bona, então, eu fui aprendendo ali com a partitura (NAIELY, 2021).

Permaneci nessa orquestra por mais de um ano. Lembro que o nosso professor (e regente da orquestra) dividia as aulas de forma equilibrada entre teoria e prática musical, devido a que muitos dos integrantes da orquestra estavam ingressando como iniciantes (ALEXIA, 2021).

Notamos nessas falas métodos semelhantes aos do conservatório, que priorizam a teoria e o fazer musical de origem europeia “método Bona”, “solfejo”, “não tocava de ouvido



[...] só partitura”, aulas divididas entre “teoria e prática”, relação individual de professor e aluno. Isso parece indicar que mesmo um ambiente que abriga outras práticas musicais, como as citadas anteriormente por Joana e Sara, também é atravessado pela colonialidade nas maneiras de ensinar, aprender e fazer música.

Olhando para o contexto escolar, Maria cita uma experiência nada agradável, em que ganhou um prêmio de composição do Governo do Estado por uma produção musical autoral, e, junto com sua turma, ganhou uma viagem para Salvador. Entretanto, antes da data da viagem, precisou pedir que a professora de física antecipasse uma prova de recuperação e a reação da professora evidenciou como a música ou as artes eram encaradas em seu contexto escolar:

eu me lembro que ela ficou muito exaltada ao saber que eu havia sido premiada e disse: “É um absurdo ficar premiando artistas quem deveria ser premiado são os alunos inteligentes, e não só porque você fez uma música”, eu nunca mais esqueci essa frase e de certa forma também nunca me senti inteligente (MARIA, 2021).

Apesar de haver leis que visam garantir o ensino de música na escola, sabe-se que, na realidade das escolas, há ainda muitos empecilhos que dificultam a efetividade da educação musical, como a polivalência na formação de alguns professores de Artes e a falta de professores com formação na área da música, o que acarreta muitas vezes no escanteio dessa linguagem apenas para os momentos de apresentações públicas em datas comemorativas ou como método para decorar conteúdos de outras áreas do conhecimento.

Enquanto isso, na igreja, há músicos ou professores de música, com métodos, repertórios e grupos de identificação social, seja pela faixa etária ou meio social (GREEN, A-M, p. 100), que proporcionam uma prática musical constante. Para Souza (2004, p. 08), o que está “no centro da aula de música seria as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for”. Assim, independentemente de os objetivos da igreja não serem os mesmos da escola, os momentos musicais estimulam a relação dos alunos com a música e possibilitam que eles deem significados pessoais a essa experiência.

Sobre a conotação dessas experiências na igreja, os entrevistados da pesquisa de Novo (2015) citaram: “o fortalecimento das relações entre os participantes dos grupos; práticas musicais como um meio de aproximação com o divino; prazer de se relacionar consigo mesmo e com o outro por meio da música, além do seu sentido estético”.

O ambiente familiar, ou instituição familiar foi outro lugar citado com frequência como um dos primeiros e mais marcantes espaços de fazeres musicais, mesmo que também não seja um ambiente de educação musical. Sobre esse contexto, as participantes relataram:

o ambiente em que nasci tinha **música como algo prazeroso**, meu pai nunca frequentou uma escola de música, mas tinha um trompete que o acompanhava nos momentos que tirava para relaxar e ouvir seus discos de vinil. Minha mãe também nunca frequentou uma escola de música, mas passava o dia ouvindo rádio e

cantarolando, suas músicas favoritas eram as orquestradas (MARIA, 2021 – grifos nossos).

**A primeira memória que tenho com a música é em casa.** Até os 9 anos morei com meu pai, que é o filho mais velho de cinco irmãos, paulista e sempre teve uma boa condição de vida. Ainda quando morava em São Paulo, ele teve acesso à música de rádio, aulas de música, tecnologias como câmeras fotográficas, televisões (SARA, 2021 – grifos nossos).

meu contato inicial com a música foi com minha mãe e com meu pai, minha mãe era fã de Maná, meu pai ele gosta mais das músicas da família dele, que é Vallenato, que é um tipo de música da Colômbia, é que acontece que meu avós são colombianos, todos eles são colombianos, então é um outro tipo de música, muito diferente do que a gente ouve na Venezuela, e bom, posso dizer que **a partir desses estilos musicais que eles gostavam foi que eu fui percebendo outros tipos de música** (ALEXIA, 2021 – grifos nossos).

As participantes citam “música como algo prazeroso”, “primeira memória com música” para descrever as aprendizagens musicais em seus lares, que aconteceram de acordo com as participantes “de forma natural”: sem métodos de ensino, sem aconselhamento ou força/obrigação, mas com estímulos para escuta e prática instrumental com base no interesse e livre vontade das participantes como filhas/membros da família, que apreciavam, cantavam, tocavam ou faziam música de algum modo.

Gomes (2009) analisa, em sua tese, a aprendizagem musical de uma família durante quatro gerações, a partir de dados coletados sobre as aprendizagens musicais da família investigada, o autor buscou “compreender o que faz com que a prática musical dos seus membros continue viva ao longo de quatro gerações familiares, analisando a dinâmica de produção/reprodução e os processos de transmissão musical vividos em família” (p. 13). O autor considera pressupostos sociológicos, e estudos que consideram que “as aprendizagens e formação musical encontram-se imbricadas em um contexto de interações e de aprendizagens múltiplas” (GOMES, 2009, p. 14). Semelhantemente, as participantes desta pesquisa citam suas experiências musicais em meio a tarefas do dia a dia ou em momentos que a família “*tirava para relaxar*” (MARIA, 2021).

Posteriormente, orquestras/bandas/corais e músicos voluntários (músicos práticos, sem formação docente que se voluntariaram para dar aulas) foram os meios pelos quais as participantes se viram mais estimuladas musicalmente. Por onde acreditam que mais desenvolveram-se musicalmente.

A diversidade de experiências, dentro e fora da universidade, foi tida como algo positivo pela maioria dos participantes. Com exceção de Naiely, que acredita que deveria ter tido mais contato com conteúdos teóricos e práticas tradicionais de música europeia, pois assim, não sentiria tanta dificuldade em alguns momentos do Curso de Licenciatura em Música. A

participante chegou a esse entendimento a partir das cobranças em algumas disciplinas do curso que apresentam na visão de Naiely, a teoria musical como “*base, o principal*”, e não a performance, as práticas coletivas, a criação, a contribuição cultural/social ou outro aspecto musical. Revelando, assim, aspectos de ensino conservatoriais neste ambiente de aprendizagem. Em suas palavras:

claro que puxou um pouco **essa questão da teoria, que é a base, é o principal**, e eu penso hoje, “se eu soubesse que teria que passar ainda por tudo isso, eu teria estudado mais teoria”. Que eu tive muita dificuldade naquele negócio de ter que ouvir uma nota e interpretar [...] Percepção! **eu nunca tinha estudado percepção, antes de entrar no curso**. Foi uma bomba em cima de mim, puf! Eu não sabia nem por onde começar estudar (NAIELY, 2021).

Naiely revela um anseio por projetos ou aulas anteriores à universidade que preparem os discentes para o nível acadêmico de escrita tradicional. Por isso, buscou ajuda com professores particulares e passou a dar aulas somente de teoria musical para seus alunos particulares (crianças) para que eles não tenham essa dificuldade posteriormente, e para que ela “*corra atrás do prejuízo*”, esse sentimento é “um outro sentimento recorrente em algumas narrativas, o de não saber nada. Parece que o ensino de música universitário[...] ainda está alicerçado em um ensino conservatorial” (ALMEIDA, 2019, p. 202). Almeida (2019) interpreta essa situação:

talvez, esse *não saber nada* seja decorrência da própria construção do currículo, em que acabam prevalecendo conhecimentos de uma manifestação musical sobre as outras; ou da falta de materiais didático-pedagógicos, principalmente para as disciplinas teóricas, que orientem os professores a ensinarem música a partir dos diferentes estilos musicais (ALMEIDA, 2019, p. 203).

Ao buscar compreender “a formação em música ofertada pelos cursos de graduação, considerando a trajetória de colonialidade e exclusões que marcaram a institucionalização da área no cenário nacional”, Queiroz (2017a) nota que as disciplinas teóricas dos cursos de música no país (harmonia, contraponto, teoria etc.) “têm base fundamentalmente nos conhecimentos e saberes vinculados à música erudita”, como pode-se perceber na ementa da disciplina “Teoria e Percepção Musical I, citada por Naiely:

Teoria dos intervalos: uníssono e enarmônico, diatônico e cromático, melódico e harmônico, classificação dos intervalos simples e inversões.  
 Formação da escala maior e menor natural: por graus e tons e semitons;  
 Ciclo das quintas e quartas;  
 Armaduras de claves (ou da escala);  
 Acordes perfeito maior e perfeito menor (tríades);  
 Leitura e ditados melódicos com graus conjuntos e saltos do acorde de tônica em compassos simples: proposições com colcheia e semicolcheias (grupos regulares sem sincopa);  
 Ditado de intervalos melódicos e harmônicos em tonalidades maiores;  
 Leitura e ditados rítmicos a uma voz: figuras e pausas correspondentes: semibreve, mínima, semínima e colcheia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017, p. 29).

Nesse trecho do programa da disciplina, é notório que tipo de repertório é priorizado no curso tratado, aspectos que podem ser percebidos também nas ementas das disciplinas de prática instrumental e das disciplinas de História da Música I, II, III, IV e V do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, mesmo que História V proponha tratar da história da música “popular” latino-americana, nesse contexto “mesmo quando são considerados outros conhecimentos e saberes que não os vinculados à música erudita, isso é feito a partir de parâmetros estéticos e culturais, de dimensões valorativas, dentre outros aspectos, vinculados ao universo da música erudita” (QUEIROZ, 2017b, p. 144). Essa questão também foi discutida por Araújo e Almeida (2022, p. 18) que, ao analisarem o PPC do Curso, observaram

[...] que há uma mobilização para se reconhecer e estudar, em certa medida, a diversidade existente nos espaços formativos, nos espaços de atuação docente e na sociedade em geral. Porém, ao analisarmos em quais momentos essa diversidade é trazida, bem como a forma como ela é trabalhada (programas das disciplinas) na estrutura do curso, se apresenta de forma bastante sutil e pouco delimitada. Parece que os conteúdos e abordagens demandados a partir da diversidade cultural e musical ainda estão ocultos e pouco compreendidos no currículo do Curso.

Os ambientes onde aprende-se ou aprecia-se música são diversos, e as motivações também. As formas de aprender, a partir da leitura das narrativas analisadas, sempre elegem um tipo de música ou fazer musical em detrimento de outros. As participantes da pesquisa tiveram experiências diferentes e esses caminhos as conduziram de alguma forma para a Licenciatura em Música na UFRR. Mesmo em um grupo tão pequeno, é possível perceber a diversidade que chega até esse curso de graduação, diversidade que deve não somente ser respeitada, como explorada a fim de elevar as possibilidades de expansão do conhecimento musical e docente. Afinal, concordando com Araújo e Almeida (2022, p. 18),

se a interculturalidade se inscreve no perfil de egresso, como o Curso espera desenvolver práticas para esta promoção sem incluí-la no currículo como um todo e de forma mais prática em suas disciplinas? [...] pouco se direciona a estrutura do Curso para a promoção de uma abordagem intercultural na formação de seus alunos e de suas alunas, futuros/as professores/as de música.

Alexia, uma participante que iniciou sua prática instrumental como violonista em uma orquestra, e, após mudar-se de cidade, ingressou em uma orquestra indígena e migrou para o violino, relatou as diferenças entre a forma de aprender nesses dois ambientes. Na orquestra de violões,

lembro que o nosso professor (e regente da orquestra) dividia as aulas de **forma equilibrada entre teoria e prática musical**, devido a que muitos dos integrantes da orquestra estavam ingressando como iniciantes (entre esses integrantes estava eu). Se minha memória não falha, o **primeiro que foi abordado nas aulas de teoria foram as notas musicais**, e de que forma estavam suspensas na clave de Sol [...] durante minha estância nessa orquestra, o professor, em todas as aulas práticas de instrumento sempre estava conosco para nos aconselhar, tirar dúvidas, nos observar e fazer feedback dessas observações. **Muitas dessas observações eram feitas de forma individual**. Ele era muito atento com cada um de seus alunos (ALEXIA, 2021).

Alexia demonstra não estranhar uma orquestra indígena, o ensino individual ou as aulas de teoria, talvez pela sua experiência anterior, que naturalizou essas práticas musicais, ou por outros motivos que não conhecemos. Ao buscar refletir “sobre a inadequação de abordagens que examinaram a prática musical indígena a partir de critérios de escuta e de anotação exclusivamente calcados nos parâmetros ocidentais”, o historiador José D’Assunção Barros nos diz que,

Na “aculturação”, o índio [indígena] é levado a esquecer de si mesmo, a dissolver sua cultura na do homem branco, a silenciar a sua música para escutar um rádio de pilha. No “desaparecimento das comunidades”, é o homem branco que se esquece dos índios [indígenas], deixando que suas aldeias sejam atropeladas pela civilização de matriz ocidental, acantonando-os em áreas cada vez mais restritas. Perde com isso a oportunidade de conhecer um lado do universo que poderia em muitos aspectos enriquecer a sua experiência humana (BARROS, 2006, p. 156)

Sabemos que orquestras não fazem parte do mundo musical indígena, mas em muitas comunidades, principalmente as mais urbanizadas ou de fácil acesso, é comum encontrar instrumentos de origem europeia, como violão, flauta, piano elétrico, bateria e até violinos e demais instrumentos orquestrais. Em contrapartida, percebe-se o abandono das práticas musicais originárias desses povos, o que se pode considerar *epistemicídio musical* (QUEIROZ, 2017), e/ou desdobramentos da *colonidade do saber* (QUIJANO, 2005).

Mesmo nesse ambiente de prática coletiva, o modelo de ensino ‘um para um’ se perpetua, “**muitas dessas observações eram feitas de forma individual**”. Uma prática pedagógica que foi desenvolvida em conservatórios: professor como mestre do ofício (ALMEIDA, 2019; PEREIRA, 2014), mestre como detentor do conhecimento e o aluno que recebe o conhecimento e reproduz tal qual seu mestre. Na orquestra indígena, Alexia nos diz que

a maioria dessas pessoas tinha um nível musical incrível! Que para mim, nesse momento, e ainda hoje me parece bastante complexo. Muitas dessas pessoas (jovens na sua maioria) tocam seu(s) instrumento(s) desde criança. E isso podia notar-se na execução das peças e na complexidade que elas representavam para mim quando eu as ouvia (ALEXIA, 2021).

Segundo ela, as aulas teóricas entre essas duas orquestras eram parecidas, mas “a prática instrumental era muito diferente”:

quando se tratava de práticas “não oficiais”, onde a prática instrumental centrava-se não só na execução das peças, mas na técnica e, em como se aperfeiçoar no instrumento, **muitos dos alunos reuniam-se entre eles para praticar com base no que era abordado nos ensaios oficiais. Os professores apenas eram solicitados para tirar dúvidas. O que notei nesse momento foi um aprendizado em música instrumental bastante diferente.** Me perguntava: Como é possível ter um aprendizado no instrumento dessa forma e obter tão excelentes resultados? **Tratava-se, na verdade, de um autoaprendizado a partir da imitação, onde um observava ao outro e seus avanços nasciam desse tipo de prática. Comigo, esse tipo de aprendizagem não funcionou muito bem** (ALEXIA, 2021 – grifos nossos).

Lucy Green (2012, p. 68), ao nos apresentar características da aprendizagem musical informal, nos diz que ela acontece em grupos, e esse aspecto ocorre de forma “consciente e inconscientemente por meio de aprendizagem entre pares envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros”. A autora também evidencia o contraste com o ensino formal que “envolve a supervisão de um adulto e orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimento”. Green salienta que “durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade”. Enquanto, em contexto formais, essas habilidades não ganhariam tanta evidência, antes “existe uma maior separação das habilidades com ênfase na reprodução”. Alexia foi ensinada de forma mais tradicional, e ficou mais dependente do professor, “*Comigo, esse tipo de aprendizagem não funcionou muito bem*”, ela foi dirigida a outra turma que tinha mais contato com o professor. Ainda sim, Alexia conclui que,

embora o tempo de estância tenha sido menor em comparação com a outra orquestra, o aprendizado em música e, sobretudo as experiências musicais, posso dizer que foram maiores (na orquestra indígena) (ALEXIA, 2021).

Na trabalho de Green, supracitada, a autora apresenta resultados de uma pesquisa em andamento (na época, 2012), em que professores buscaram

replicar duas ou mais características da aprendizagem informal de música popular sugerida anteriormente; isto é: (1) permitindo que os educandos escolham a música; (2) aprendendo por meio da audição e cópia de gravações; (3) aprendendo em grupos de amigos com o mínimo de orientação de um adulto; (4) aprendendo de maneira pessoal, frequentemente desordenada; (5) integrando a audição, a execução (tocar, cantar), a improvisação e a composição (GREEN, 2012, p. 69).

Ainda na primeira fase do projeto, os resultados foram surpreendentes para os professores participantes da pesquisa:

os professores unanimemente identificaram a audição musical como a principal habilidade desenvolvida, juntamente com a prática de conjunto e as habilidades instrumentais e rítmicas. Também foram unânimes em concordar que a motivação e o prazer eram significativamente acima do normal, e ficaram surpresos em achar a cooperação em grupo melhor que o usual. Eles estimam que a maioria dos alunos, notadamente aqueles indiferentes, dedicou-se à tarefa durante todo ou quase todo o tempo. Um professor disse estar “chocado” com os altos níveis de cooperação e envolvimento. Sentiu-se que um grande fator disso tudo foi a maior liberdade e responsabilidade investidas nos alunos. Os professores também concordaram que, apesar de no início acharem difícil se afastar, ao fazer isso, eles aprenderam sobre as habilidades e características de seus alunos (GREEN, 2012, p. 73).

Maria também teve experiências em orquestras: na infância em uma orquestra de sopro em sua igreja, onde recebeu ensino formal com o Método Paschoal Bona, recebendo somente aulas de teoria até os 9 anos de idade, e daí em diante passou a ter aulas de requinta. Aos 10 anos, passou a aprender violino em um projeto social da prefeitura de sua cidade. Aos 12, ingressou em uma banda marcial tocando clarinete. Aos 15 anos, ingressou em outra banda marcial, onde passou a receber uma bolsa (auxílio), para estudar música e tocar em eventos de

sua cidade. Aos 18 anos ingressou em um dos conservatórios mais conceituados na América Latina, onde passou a tocar na orquestra jovem. Entretanto, Maria relata:

me dedicando nas aulas, **eu cheguei a um nível, e estagnei**, eu não conseguia ir além. Os padrões do Conservatório eram muito altos, e eu fui ficando pra trás, fui ficando desmotivada, deprimida, os estudos nunca estavam bons, os concertos precisavam ser trocados cada vez mais rápidos, a minha idade acabava agravando ainda mais a situação porque eu já estava "velha" para música. **O nível avançado foi virando um fardo na minha vida, e tocar já não me dava nenhum prazer, ao contrário, só me fazia pensar o quanto era ruim, em comparação aos padrões do Conservatório (MARIA, 2021).**

Maria decidiu, então, abandonar o conservatório, mesmo sendo apaixonada pela música e pela prática musical. Passou a dedicar-se à música em outros ambientes, como musicista profissional<sup>5</sup> e como professora de música. Atualmente, é discente do curso de Licenciatura em Música, assegura sentir-se à vontade nesse ambiente de aprendizagem.

A respeito de ambientes em que se sentem confortáveis para fazer e aprender música, os mais citados também foram os ambientes familiares e religiosos. Naiely nos relatou:

às vezes eu **gosto de tirar um tempo pra tocar pra tirar uma música, e isso me agrada muito** [...] Realmente me cobra muito, sou uma pessoa que se cobra muito, então eu gosto de aqui em casa do nada tocar uma música pra relaxar, é algo que eu gosto de fazer [...] E realmente **uma das coisas que eu mais me identifico assim com a música é tocar**, eu posso dizer, que é uma grande satisfação pra mim poder tocar, **principalmente se tiver outras pessoas reunidas ali no ambiente comigo, tocando** (NAIELY, 2021).

Para Cunha (2013, p. 347), “a complexidade que caracteriza o fazer musical parece que se amplifica quando essa prática acontece em grupo”, Alexia acredita que

**a gente aprende mais um instrumento quando a gente está no coletivo**, isso é por isso que eu deixei agora de canto de teclado (parou de estudar o instrumento teclado), eu estou me dando muito bem e tudo, mas acho que **preciso dessas experiências coletivas** com o teclado, não quero ficar só com essas experiências on-line, mesmo dando alguns resultados eu ainda acredito que é melhor presencial (ALEXIA, 2021).

Alexia entende que a prática instrumental, por mais que funcione individualmente, ganha novos sentidos e significados no coletivo. Não somente a música, mas a educação musical ganha novos contornos a partir da consideração de que música é uma prática coletiva, é uma prática cultural, em que “educação musical é um fenômeno da cultura e, como tal, está

---

<sup>5</sup> Para a Ordem dos Músicos do Brasil, “existem duas categorias de músicos profissional e prático, o primeiro é aquele que lê, escreve e executa partitura, o segundo é aquele que não sabe teoria musical, mas exerce a atividade musical”. A OMB também classifica os músicos de acordo com a Lei 3.857/60, em: 1. Compositores de música erudita e popular; 2. Regentes de orquestras sinfônicas, óperas, bailados, operetas, orquestras mistas, de salão, jazz, jazz sinfônico, conjuntos, corais e bandas de música; 3. Diretores de orquestras ou conjuntos populares; 4. Instrumentistas em todos os gêneros ou especialidades; 5. Cantores de todos os gêneros ou especialidades; 6. Professores de música; 7. Diretores de cena lírica; 8. Arranjadores e orquestradores; 9. Copista de música. Disponível em: <https://www.mbcf.org.br>

entranhada as demais dimensões que constituem sua inserção na sociedade contemporânea” (QUEIROZ, 2017, p. 164). Para Cunha (2013),

a prática musical em grupo é uma atividade situada, contextualizada e essencialmente humana. Entende-se, a partir dessa premissa, que as ações assim localizadas se interconectam com outras dimensões existenciais como a afetiva, a cognitiva e a físico-corporal. A produção musical coletiva, interpretada dessa forma, se estabelece como uma ação que está longe de ser alienada, desengajada e neutra. Ao contrário, ela provoca ressonâncias reveladoras de formas de viver, de pensar e de ser do coletivo que a produz (CUNHA, 2013, p. 347).

Essa atividade contextualizada traz a sensação de pertencimento a um grupo ou comunidade (GREEN, 2012; CUNHA 2013; OLIVEIRA, 2020), evidencia “a música como elemento de conectividade nos processos coletivos que convergem para a construção de uma identidade” (OLIVEIRA, 2020, p. 208). A sensação de pertencimento parece fortalecer os laços sociais, de forma positiva, agregando valor às práticas musicais dos grupos e/ou comunidades.

Nesse contexto, Joana nos diz que seu lugar de conforto é na igreja, um ambiente familiar no qual sente que faz parte, especialmente para aceitar desafios, sejam musicais ou docentes, como preparar uma apresentação, liderar um projeto, ou dar aulas/treinamentos. Assim, podemos notar que, quando as participantes relatam um lugar confortável para fazer e aprender música, não se referem a um lugar sem desafios, sem crescimento, mas ambientes em que se sentem à vontade para não somente apreciarem, compor e praticar, mas também para se corrigirem e desafiarem.

Maria se sente à vontade em ambientes que seja musicais ou que o assunto em pauta seja música:

eu acho que é sobre isso, **eu me sinto à vontade em todos os ambientes, desde que o assunto seja música**. Eu sou aquele tipo de pessoa que se eu for em um aniversário e me sentar em uma roda, e o assunto não for música, eu não vou falar nada! Eu vou ficar quietinha na minha, entendeu? Claro que se alguém conversa comigo eu vou responder, eu vou ser simpática, mas eu não me sinto à vontade em outros ambientes que não sejam os musicais [...] **na universidade eu me sinto super a vontade** (MARIA, 2021).

A questão de se sentir à vontade ou pressionada parece se relacionar com as experiências anteriores das participantes, corroborando com a análise de Almeida (2019). Maria é uma participante com quase o dobro da idade das demais participantes, e a que teve maior envolvimento com música de concerto e ambientes institucionalizados de educação musical. Porém, ainda que tenha tido experiências negativas anteriormente, hoje encontrou caminhos para lidar com algumas pressões e fala com leveza sobre suas experiências de vida com foco na formação.

Alexia, que teve experiências em duas orquestras, e demonstra que a maior semelhança entre suas experiências anteriores e o curso de Licenciatura em música da UFRR, foi



**a questão da teoria da percepção musical**, eu acredito que **independentemente do contexto ela não muda muito** e que sempre a gente está focado na questão do solfejo e das notas que sempre terá o mesmo valor (ALEXIA, 2021 – grifos nossos)

Alexia, nos fala que, apesar dos conteúdos serem os mesmos, a metodologia é diferente. Pois, na orquestra,

a professora sempre colocava os **exercícios pra gente fazer individualmente e depois de forma coletiva**. Isso era muito divertido eu até gostava muito da dinâmica, porque **a gente aprende junto, uns com os outros**, e eles falavam que achavam mais fácil fazer dessa forma (ALEXIA, 2021 – grifos nossos).

E, na universidade,

foi realmente como você falou **um aprendizado muito individual**, eu não pedi atendimento com professor, por exemplo, no decorrer da disciplina, eu só fazia os exercícios que ele mandava para a gente, depois enviava pra ele corrigir e pronto, a gente não tinha um aprendizado com tanto contato com o professor (ALEXIA, 2021 – grifos nossos).

Sara, que não teve experiências com ensino formal de música, nos diz:

semelhanças, acho que não encontrei muitas com as minhas vivências interiores, principalmente porque coral não teve, e seria o mais próximo para mim e infelizmente não teve (devido a pandemia). A questão de o curso estar sendo paralelo as minhas outras experiências, **por minha experiência no curso está sendo “teórica”, e a banda é onde eu vejo as coisas ali na prática, então, eu tenho visto conceitos lá que quando eu vou para o ensaio eu vejo acontecendo**, principalmente da disciplina de Laboratório e Tecnologia, isso foi um ponto surpresa para mim porque eu não entendia muito (SARA, 2021 – grifos nossos).

Sara tem conseguido transpor habilidades e conhecimentos adquiridos no Curso mesmo que em formato não presencial, devido à pandemia da covid-19, para sua prática musical em outros ambientes. Questionei as participantes sobre essa transposição de habilidades docentes de um ambiente para outro, habilidades como: liderar, expressar, falar em público, lidar com pessoas/com diversidade, trabalhar em equipe, ou compartilhar conhecimentos com outros de forma didática etc. Joana opinou,

eu acho, que eu tive **mais facilidade de transpor essas habilidades da igreja pra sala de aula, do que da Universidade pra sala de aula [...]** então por esse motivo, eu senti essa facilidade na Residência Pedagógica, por essa questão da docência, por que **na igreja eu já tinha sido professora de crianças** de 7 anos, que foi a faixa etária que peguei na Residência. E aí eu sempre tive esse incentivo para ensinar na minha família, meu pai na frente da igreja, minha mãe ensinando as senhoras, minha irmã os jovens, então, eu estava sempre ali aprendendo (JOANA, 2021).

Notamos na fala de Joana que a igreja, ao proporcionar uma experiência de docência, contribuiu para que a participante adquirisse as habilidades docentes citadas anteriormente. Essas habilidades a auxiliaram quando teve que atuar em salas de aulas da rede municipal em seu período no Programa Residência Pedagógica. Supomos que um motivo para isso seja a proximidade que as igrejas têm com as famílias, ou comunidades onde estão inseridas, enquanto a universidade, ou o Curso de Licenciatura em questão, ainda precisa buscar formas de fazer essa conexão com a realidade dos alunos e consequentemente das comunidades onde estão inseridos.

Ao notar a dificuldade de transpor didaticamente as habilidades e conhecimentos alcançados na universidade para outros, questionei as participantes se “a universidade prepara para isso?”, se promove ações que capacitem os futuros docentes com habilidades didáticas. As participantes acreditam que a resposta para esse questionamento é positiva, que a universidade oferece subsídios para que os futuros professores de música saibam lidar com a diversidade, valorizando-a e trabalhando com a interdisciplinaridade: “eu acho que a universidade te prepara bem sim, eu acho que ela te prepara mais pra área pedagógica do que para a musical, acho que os professores vão saber o que fazer” (MARIA, 2021). Porém, também acreditam que algumas estruturas do Curso ainda fazem com que práticas conservatoriais sejam reforçadas. Joana nos indica sua experiência com disciplinas do campo da educação no curso, dizendo:

olha, eu penso que nas disciplinas pedagógicas, [...] que os professores foram muito bons! Muito bons! Nesse quesito, eles te dão muita coisa. Mas eu ainda me sinto como se eu não soubesse de nada, na aula eu sinto que eu aprendi tanta coisa, mas quando chega na prática, no real, eu fico: “cadê a professora? O que que eu faço? Ah! Agora a professora sou eu né?” (JOANA, 2021).

Joana cita “disciplinas pedagógicas”, para diferenciar as disciplinas que apresentam conteúdos docentes e ensino musical como: Didática Geral, Psicologia da Aprendizagem, Educação Musical I e II, entre outras, de “disciplinas específicas” de música e/ou prática musical, como: Harmonia, Contraponto, Análise Musical, entre outros. No PPC vigente do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017, p. 11-12), considera-se o primeiro grupo citado como parte do Núcleo de Formação, enquanto o segundo grupo, faz Parte do Núcleo de Aprofundamento Profissional.

Sara cita egressos do curso como exemplos:

no meu caso do PIBID, eu planejei algumas aulas e assisti algumas aulas com a professora, era a XXXX, que foi também foi formada na Universidade. Então eu percebi que ela já tinha uma cabeça diferente. **A gente trabalhou muito a composição com as crianças, então elas ficavam bem livres** e eu percebi algumas semelhanças com o que estava vendo na universidade, estudando, sabe? E a XXXX, outra professora que eu conheço que também foi formada pela universidade. Então, eu vejo coisas que elas aprenderam com os professores daqui e coisas que são delas, principalmente a questão dos métodos ativos, no caso da XXXX que era da escola mesmo, então eu vejo muita expressão. O modo como ela ensina mesmo era algo que evocava muita imaginação das crianças, então eu via alguns paralelos com algumas coisas que eu estava vendo na universidade sim (SARA, 2021).

O que seria o pensar diferente? Pensar diferente do quê? Acreditamos que Sara refere-se ao pensar diferente de práticas tradicionais, já que cita métodos criativos e a criatividade como elementos desse pensar diferente, um pensar que se reflete na prática das egressas citadas por ela na entrevista. Que levam para a sala de aula práticas músico-docentes e revelam um olhar pedagógico que está além de receitas ou repertórios tradicionais.

As práticas vivenciadas por Sara (2021), em sua participação como bolsista no PIBID, e destacadas na citação acima revelam aspectos da Educação Musical Informal, no sentido apresentado por Lucy Green (2012, p. 69): “(3) aprendendo em grupos de amigos com o mínimo de orientação de um adulto; (4) aprendendo de maneira pessoal, frequentemente desordenada; (5) integrando a audição, a execução (tocar, cantar), a improvisação e a composição”, também citados anteriormente. Isso evidencia que, mesmo em espaços formais como o ambiente escolar, práticas musicais informais podem ser inseridas visando ao desenvolvimento musical, social, cognitivo, motor e afetivo dos educandos.

## 5.2. OS TRAÇOS DE COLONIALIDADE

Entre os aspectos que nos indicam a presença de traços de colonialidade, destacamos aqueles que, consciente ou inconscientemente, desprezam saberes e práticas de um povo, ou elegem um tipo como modelo de estética e organização (geralmente o padrão do homem branco ocidental), em detrimento de outros (QUEIROZ, 2017). Como pudemos notar no capítulo 3.1, a colonialidade se faz presente em ideias, ações e estruturas da sociedade e muitas vezes está tão naturalizada em discursos e práticas que não é percebida com facilidade.

Entendemos que, para as ações que visam ao giro decolonial, “o movimento teórico e prático de resistência política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade” (PEREIRA, 2018, p. 19), é necessário, primeiramente, uma conscientização de quem sofre com a colonialidade: “um descortinamento de sua hegemônica versão da verdade” (PEREIRA, 2020, p. 14), um descortinamento da mente, que acontece após experiências, leituras, diálogos, entre outros caminhos.

Buscando entender como as participantes desta pesquisa percebem ou não esses traços, fizemos questionamentos sobre suas experiências em ambientes institucionalizados de educação musical e em ambientes não institucionalizados. Falando sobre as dificuldades de diálogo dentro do curso, Joana aponta que não falta “*vontade de fazer acontecer*” nem por parte dos professores, nem por parte dos alunos, mas

**falta muito uma ponte**, porque de um lado tem um aluno que quer, e de outro tem um professor que quer também. E a dificuldade talvez seja a questão das prioridades de cada um, ou pontos de vista diferentes. Talvez **o professor tenha algo em mente que para ele é importante e ele quer que o aluno aprenda aquilo, mas o aluno não considera aquilo importante**. Talvez aqui esteja muito distante da realidade dele e ele não entende. Talvez a deficiência esteja no professor, não de ele querer que o aluno aprenda, mas **de não dizer ou mostrar o porquê daquilo**, a importância daquilo pro aluno, porque tentar ensinar alguma coisa pra alguém que não vê sentido naquilo, é como dar murro em ponta de faca (JOANA, 2021).

A falta de diálogo foi perceptível nos destaques da citação acima, de forma que o discente perde a autonomia sobre os caminhos que quer seguir em seu processo de formação docente e/ou musical.

Joana e Maria apontaram que alguns professores mantêm um modo de ensinar e aprender que utiliza como parâmetro a música europeia para práticas musicais e educação musical. Para exemplificar esse argumento, Joana cita os embates dentro do Curso que envolvem repertórios de concerto e populares:

e a gente tem muito essa realidade do erudito na universidade né? Que nossa! Lança faíscas! Que é uma parte muito linda da história, da arte... inclusive eu **fui ter contato e começar a gostar de música erudita na universidade**, a gente sabe que não é uma realidade comum de todos, mas eu não comecei gostando. A gente foi vendo as histórias, as pessoas, os contextos, os porquês daquilo, foi fazendo sentido. Mas se for apresentado como regra, **não faz sentido, é uma coisa muito distante**, e você não tem prazer naquilo, ainda mais se o professor impõe e você não quer, e fica um puxa daqui e dali e não sai do lugar (JOANA, 2021).

Percebe-se, que mesmo entendendo que a música erudita não faz parte de sua realidade, Joana afirma que “começou a gostar” desse tipo de música na universidade, onde conheceu sua história (e no currículo notamos a priorização da história dessa tradição musical – História I, II, III, IV), as pessoas (os compositores e músicos dessa tradição). Assim, podemos considerar que o curso em questão, em algum grau, está realizando uma colonização do gosto ou *colonização do saber* (LANDER, 2005) de seus discentes. Ainda que ao fim desta mesma fala Joana alerte que “se for apresentado como regra, não faz sentido, é uma coisa muito distante”, a participante não demonstra ver problemas na alteração de seu gosto pessoal para apreciação da música europeia.

Joana e Maria estão nos últimos anos da graduação e estão envolvidas com práticas de pesquisa, buscando conhecerem sobre a Pesquisa (Auto)biográfica, que tem como uma de suas apostas para o paradigma narrativo-autobiográfico a aposta decolonizadora descrita no cap 3.4 desta pesquisa. Essas experiências, somadas a vivências e à análise dos embates citados por Joana acima, as levaram a analisar essas situações e ponderar a esse respeito, formando, assim, uma consciência, ainda que inicial, sobre presença de traços coloniais nesse ambiente e uma inquietação sobre “como” lidar com essas ideias. Maria também comentou a esse respeito, responsabilizando, também, os discentes pela falta de abertura:

na universidade eu **vejo muita resistência dos alunos em querer aprender**, por exemplo, os alunos que vieram do ensino informal tem resistência aprender o formal, e os alunos que vieram do ensino formal tem resistência ao informal. E eu não sei se é alguma coisa que vem da vivência, que os que vem do ensino informal dizem: “não, eu sei fazer! eu sei dar aula!”, e os do formal dizem: não! Se não você não souber ler a bolinha da nota, você não sabe!”, então fica aquela coisa, sabe? Um puxando pra cá, outro puxando pra lá.

Maria entende que os embates se dão devido à complexidade do ambiente, que recebe pessoas de experiências musicais muito variadas. Isso não se reduz a repertórios apenas, mas a culturas e princípios que envolvem esses repertórios ou práticas musicais. E ambos os grupos, tanto professores quanto alunos, devem estar abertos a conhecer e entender o desconhecido. Esse pensamento se assemelha ao que apresentamos nesta pesquisa a respeito de decolonialidade, que não tem a intenção de negar o conhecimento advindo da cultura europeia, mas incluir outros, abrir possibilidades para novas epistemologias e formas de compreender o mundo em ambientes institucionalizados de educação musical (PEREIRA, 2018).

De forma semelhante, Joana também nos diz que a universidade é um lugar plural, e com um currículo que segue diretrizes nacionais, atende aos padrões do MEC e que os discentes também devem ter flexibilidade ao se deparar com propostas diferentes de suas experiências anteriores, ou que destoem de seus planos futuros.

Uma problemática levantada por Joana é a dificuldade de lidar com professores que não se envolvem com a parte pedagógica do curso, escolhas que dificultam suas próprias compreensões a respeito de algumas práticas ou discordâncias por parte dos discentes.

Outra coisa que eu queria falar, é que nós temos professores que também não é só aquela questão de ele considerar importante e ele querer ensinar, **é alguns que realmente não tem prazer na docência, e a gente sabe!** Eles são músicos, e eu não julgo por quererem ser músicos, mas a questão é que se vocês está ali, faça o seu melhor! **Se você agora é professor, tente ser um bom professor!** E nós vivemos uma realidade com professores que são músicos prazerosos, que amam aquilo, e tudo o que ele quer é alguém que tenha conhecimento como ele pra compartilhar música, mas ele não quer bater cabeça ensinando uma pessoa, ele quer compartilhar com uma pessoa que saiba o mesmo tanto que ele ou mais, ele não quer ensinar aquele que ainda não sabe de nada. **Talvez ele tenha esquecido o processo dele que também foi difícil** (JOANA, 2021).

As características descritas por Joana nessa e em outras falas revelam pontos em comum com as características do habitus conservatorial apontado por Pereira (2014), como:

- o ensino ao moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual, a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- [...]- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- [...]- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseados no dogma do “talento inato” (PEREIRA, 2014, p. 93-94).

Essas características apontam para traços coloniais que migraram do conservatório para o Ensino Superior, não só de Bacharelado, mas também de Licenciatura em Música. Maria relembra que não basta tocar para ensinar que o professor é exemplo para os alunos.

Mas assim, a questão é que na docência envolve o saber tocar e o saber ensinar, e aí que está o problema, quando você vai fazer bacharelado, ou uma escola de música, ou uma performance, você vai aprender a tocar! Você não tem que aprender a ensinar, se você aprender pra você já está ótimo. Agora, a gente não, a gente tem que aprender para poder ensinar, **aprender a música, e aprender a ensinar a música**. Por que na escola pública não é igual ao Conservatório, que você vai chegar lá e dizer que vai todo mundo ler partitura, e 1234 e vai! Não é assim que funciona. **Não basta tocar!** Tem que ter toda parte pedagógica, saber passar esse conhecimento que você tem (MARIA, 2021).

O comparativo feito por Maria, entre o modo de ensinar no Conservatório e o modo de ensinar na escola de educação básica, demonstra as diferentes necessidades dos ambientes. Maria participou de orquestras desde a infância, foi membra de orquestra jovem e aluna de conservatório por algum tempo, posteriormente se tornou professora licenciada em Pedagogia, e, dessa experiência, passou a compreender que, para ensinar música, não basta dominar as técnicas de um instrumento, mas é preciso considerar todos os contextos de seus alunos, especialmente na educação básica. De forma semelhante, Penna (2014) nos alerta:

se não basta tocar, uma licenciatura deve ser muito mais, formando um profissional capaz de assumir — e responder produtivamente ao:

- Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos.
- Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno.
- Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (PENNA, 2014, p. 53).

Um compromisso que exige coragem (FREIRE, 1997, p. 25) “é por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem”. Paulo Freire já nos advertia sobre a coragem necessária ao professor, não uma coragem ingênua que acredita que tudo depende da força de vontade do professor, mas da coragem para entender a importância do seu papel, e de fazê-lo com zelo. Inclusive, “a coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa”.

Ao citarem situações que as desestimulam a seguir a docência em música no país, as participantes falaram sobre o descrédito do trabalho do músico, do professor e do professor de música no Brasil.

nossa, mas porque você está estudando música? Que você ganha com isso? O quê que você vai trabalhar quando você sair? Então, as pessoas desconhecem o que é ser músico, ser músico não é somente você ir pra uma orquestra lá e ficar tocando ou ensinando pessoas a tocar. A gente pode se espalhar por muitas outras áreas, a gente tinha área da psicologia, no cinema, na educação, então, são muitas outras áreas onde a música está ativa, mas as pessoas não conseguem ver isso. Então, eu queria falar sobre isso (ALEXIA, 2021).

eu acho que no meu caso, eu ainda não estou naquela “vibe” feliz e eletrizante pela docência, porque nós vemos o que é ser docente aqui no nosso país, acho que a realidade que faz a gente desencantar (JOANA, 2021).

Os frequentes ataques à Educação, Ciência e Tecnologia no país, os cortes de verbas, a desvalorização social do professor, a decadência estrutural das escolas públicas, não são assuntos novos para os educadores, e nem é novidade que desmotivam jovens a seguirem a profissão e professores que já caminham na profissão. E, nos últimos anos, o sucateamento da Educação tem sido ainda maior, por motivos diversos, políticos, econômicos e sociais.

Joana relembra que o papel da educação musical na educação básica não é formar músicos, mas contribuir com a formação musical, cognitiva, afetiva e social dos alunos, visando ampliar seus contatos com diversas culturas, sensibilizando-os artisticamente e tornando-os cidadãos mais empáticos. E essa atuação crítica e consciente na sociedade também implica reconhecer a importância da música e da educação, fortalecendo a luta pela valorização dessas classes de profissionais, mesmo que não se tornem membros dessas classes profissionais.

o papel da educação musical não é só formar músicos, mas apreciadores, público e mais do que isso cidadãos mais humanos, até porque a gente precisa que apreciador conheça, que tenha uma noção de música (JOANA, 2021).

Um traço de colonialidade percebido nas falas de Joana se refere à questão da autodesvalorização por não se encaixar nos padrões europeus citados anteriormente, como “o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la”, por ter boa parte de sua vivência musical ligada a ambientes institucionalizados, mas não de educação musical, e não dominar um instrumento de acordo com esse padrão.

Eu não toco nenhum instrumento, e geralmente quando alguém pergunta sobre o curso de música, a primeira pergunta é: "ah, você faz música? então qual o instrumento que você toca?", é batata! [...] e eu já respiro fundo, e quando falo que é canto, as pessoas perguntam: “ah, e isso conta?”. Então é uma coisa que já me bloqueou muito, assim: “Eu não posso ir pra docência, porque eu não toco nenhum instrumento?”, então eu vejo que aos poucos eu estou desconstruindo esse pensamento, eu penso: "ei! Espera! Canto também é música, é uma coisa válida! A musicalização infantil também”, então todo esse novo contexto pra mim está mudando a minha cabeça aos poucos, e eu espero que venha mudar ainda mais.

Acreditamos que utilizar a performance como instrumento que autoriza o professor a lecionar música seja um instrumento de colonialidade. Ao considerarmos que essa prática vem das culturas europeias e do conservatório, enquanto em outras culturas como as indígenas brasileiras não há a necessidade de se tornar um virtuoso em determinado instrumento para ensinar música, mas compreender os significados e valores daquela prática musical para a comunidade onde ela ocorre (BARROS, 2006).

A resistência inicial de Joana, em não querer participar da pesquisa por acreditar que não havia experiências musicais “válidas” em sua história de vida, foi clarificada na entrevista coletiva e houve elementos, em sua fala, como: *"ei! Espera! Canto também é música, é uma*

*coisa válida! A musicalização infantil também*”, que demonstraram sua mudança de posicionamento, afinal, música válida segundo quais padrões? Válido musicalmente segundo quais modelos? Joana afirma: “*está mudando a minha cabeça aos poucos, e eu espero que venha mudar ainda mais*”, demonstrando disposição para uma desconstrução e reconstrução de si como musicista e docente.

### 5.3 A PONTE

No decorrer das narrativas e entrevistas coletivas, as discentes citaram, em alguns momentos, a necessidade de uma conexão entre as experiências musicais, uma comunicação entre dois pontos paralelos e separados por ângulos diferentes de visão, ideias, culturas, costumes, experiências ou traços de colonialidade. Uma ponte, segundo percepções advindas das narrativas, que seria necessária para melhorar a comunicação entre discentes e docentes do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, por exemplo: “*porque de um lado tem um aluno que quer, e de outro tem um professor que quer também*” (JOANA, 2021). Um elo capaz de conectar alunos e professores, ambientes, saberes e habilidades, em prol da formação de docentes e discentes, que promoveria oportunidade de diálogo, de autoconhecimento, de fala e análise sobre a própria formação.

Entendemos que as metodologias (auto)biográficas têm caminhado nessa direção, de construir pontes, proporcionar diálogos e contribuir com a conscientização dos processos de autoformação, heteroformação e ecoformação (BRAGANÇA, 2011). Para Wayne Bowman (2006, p. 10 – tradução nossa),<sup>6</sup> “como relatos da experiência humana real, as narrativas podem ajudar a recuperar o que mais conta musicalmente: as formas como as pessoas a usam para criar vidas que são ativas, vitais e corpóreas”. Além disso, Bowman nos diz que

o trabalho narrativo pode nos mostrar a multiplicidade e diversidade por trás da aparente uniformidade; pode destacar a temporalidade do envolvimento musical; pode nos dar relatos vívidos dos processos de ruptura e mudança que são o sangue vital da música; pode ajudar a recuperar as qualidades processuais e éticas na ação musical que a teoria tantas vezes negligencia ou obscurece. Mas estes são potenciais, não garantias (BOWMAN, 2006, p. 11-tradução nossa)<sup>7</sup>.

Assim, não temos a intenção de apresentar a pesquisa (auto)biográfica ou as narrativas como método de pesquisa infalível, independentemente de suas aplicações, contextos, sujeitos.

Não há nada intrinsecamente emancipatório na narrativa. Pode, e muitas vezes o faz, legitimar as relações de poder existentes, os discursos existentes, os padrões existentes

<sup>6</sup> **No original:** As accounts of actual human experience, narratives can help recover what most counts musically: the ways people use it to create lives that are active, vital, and corporeally engaged (BOWMAN, 2006, p. 10).

<sup>7</sup> **No original:** Narrative work can show us the multiplicity and diversity behind apparent uniformity; it can highlight the temporality of musical engagement; it can give us vivid accounts of the processes of rupture and change that are music’s life-blood; it can help recover the processual and ethical qualities in musical action that theory so often neglects or obscures. But these are potentials, not guarantees (BOWMAN, 2006, p. 11).



de privilégio e possibilidade. Isto não quer dizer que a investigação narrativa é falida, apenas para insistir na necessidade de vigilância e de abordagens que são tanto críticas como "comprometidas" (BOWMAN, 2006, p. 12-tradução nossa)<sup>8</sup>.

A preocupação de Wayne é de utilizar as narrativas de forma que seu potencial contribua com a área da Educação Musical, da formação de professores, e não de reduzi-la a métodos e “sucumbir à tentação de reduzir a investigação narrativa a uma receita para a ensinar numa unidade bem definida e para a tornar adequada às nossas noções predominantes de conhecimento profissional” (BOWMAN, 2006, p. 12-tradução nossa)<sup>9</sup>. Como acontece muito na história da educação musical, em que encontramos muitos métodos e conceitos fechados sobre o que é música e como deve ser ensinada/aprendida, e, não poucas vezes, “a música”, sua história e metodologia se refere à música de tradição europeia.

Os métodos e conceitos fechados impedem que novas concepções e aprendizagens adentrem certos espaços, e, assim, se perdem muitas experiências musicais, trocas entre docentes e discentes, oportunidades de diálogo. Por isso, as narrativas exigem humildade, um querer aprender, uma abertura para ouvir e se reinventar.

Uma das atrações e benefícios da investigação narrativa é sua capacidade de "nos manter como iniciantes". Mas nem todos se sentem confortáveis com novos começos, status de iniciante e o hábito pragmático de mudar hábitos. Isto me leva de volta à questão do "nós". A comunidade de inquiridores narrativos é, sem dúvida, um lugar para estudiosos inovadores com uma mistura ideal de dureza, curiosidade, tenacidade e conforto em meio a coisas como ambiguidade, complexidade e enigmática. Para o melhor ou para o pior, isto situa a investigação narrativa fora das normas disciplinares atuais (BOWMAN, 2006, p. 13)<sup>10</sup>.

Dessa forma, entendemos que as narrativas apontam para o futuro, um futuro que caminha para apostas: *epistemopolítica, decolonizadora e pós-disciplinar* (PASSEGGI, 2020). Pois entendem a complexidade e diversidade do ser humano, visando contar não uma história ou narrativa universal, mas histórias reais, de pessoas reais, locais, que contribuem para o crescimento e desenvolvimento coletivo (BOWMAN, 2006).

---

<sup>8</sup> **No original:** There is nothing inherently emancipatory about narrative. It may, and often does, legitimate existing power relations, existing discourses, existing patterns of privilege and possibility. This is not to say that narrative inquiry is bankrupt, to urge the necessity for vigilance and for approaches that are both critical and “committed” (BOWMAN, 2006, p. 12).

<sup>9</sup> **No original:** succumb to the temptation to reduce narrative inquiry to a recipe in order to teach it in a neatly defined unit and in order to make it fit into our prevailing notions of professional knowledge (BOWMAN, 2006, p. 12).

<sup>10</sup> **No original:** one of the attractions and benefits of narrative inquiry is its capacity to “keep us going as beginners”. But not everyone is comfortable with new starts, beginner status, and the pragmatic habit of changing habits. This brings me back to the “we” question. The community of narrative inquirers is, arguably, a place for innovative scholars with an optimal blend of hardiness, curiosity, tenacity, and comfort amidst things like ambiguity, complexity, and the enigmatic. For better or worse, this situates narrative inquiry outside current disciplinary norms (BOWMAN, 2006, p. 13).

São apostas que exigem comprometimento e seriedade, de todos os “construtores” dessas pontes narrativas que ligarão lugares e proporcionarão trocas, experiências e diálogos, com possibilidades de formação, se assim desejarem.

Por que a investigação narrativa agora? Porque, obviamente, serve as necessidades e os interesses daqueles que se dedicam à investigação narrativa. E quais são esses? Cabe a nós, como inquiridores narrativos, abordar esta questão, e não apenas usar e defender a abordagem. O que entendemos por narrativa, por que a abordamos como nós fazemos, e o que esperamos alcançar são assuntos a serem reconhecidos e tratados com franqueza, pois não há herança na narrativa; não há fins que ela sirva automática ou invariavelmente (BOWMAN, 2006, p. 14-15- tradução nossa)<sup>11</sup>.

Não seria essa a ponte? Uma possibilidade de caminhar para o fortalecimento de “uma educação musical mais humana e menos tecnicista”, como nos sugere Wayne Bowman (2018) nos convidando a refletir sobre o significado ético e social da educação musical, ou sobre “O que há de educacional sobre Educação Musical?” (p. 168 – tradução nossa)<sup>12</sup>. E tanto outros autores da etnomusicologia e educação musical (QUEIROZ, 2017; MORAES, 2018; PEREIRA, 2018; 2020; e da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI, 2005; 2011; 2016; 2020; 2021; MAFFIOLETTI; ABRAHÃO, 2016; ABRAHÃO, 2018; TORRES, 2003; GAULKE, 2013 e outros). É uma possibilidade ainda em aberto, pois, na pesquisa (auto)biográfica, têm se buscado entender o que é narrativa, o que não é narrativa, por que utilizá-la, quais conceitos, métodos, possibilidades, onde, quando e como fazer, o que requer muita responsabilidade, ética e honestidade. O que entendemos por narrativa, por que a abordamos como nós fazemos, e o que esperamos alcançar são assuntos a serem reconhecidos e tratados com franqueza.

---

<sup>11</sup> **No original:** why narrative inquiry now? Because, obviously, it serves the needs and interests of those who engage in narrative inquiry. And what are those? It is incumbent upon us as narrative inquirers to address this question, not just to use and advocate the approach. What we understand narrative to mean, why we approach it as we do, and what we hope to achieve are matters to be acknowledged and addressed forthrightly, for there is no inherency in narrative; there are no ends it serves automatically or invariably (BOWMAN, 2006, p. 14-15).

<sup>12</sup> **No original:** “What’s Educational About Music Education” (BOWMAN, 2018, p. 168).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de *analisar como os ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical influenciam na formação dos discentes do Curso de Licenciatura em Música da UFRR na perspectiva dos próprios alunos*, buscamos, primeiramente, compreender o que o campo da educação musical tem produzido a esse respeito com a revisão bibliográfica, focando a formação de professores, linha de pesquisa a qual estou vinculada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Nos trabalhos em que aprofundamos as leituras, notamos citações diretas ou indiretas do eurocentrismo nos ambientes institucionalizados de formação de professores, dificultando ações decolonizadoras. Além de percebermos o crescimento da pesquisa em Educação Musical, que tem se dado pelo avanço da pós-graduação (DEL-BEN, 2010) e pela atuação intensa da ABEM ao longo de seus anos de atuação (SOUZA, 2007).

No capítulo três, seguimos falando a respeito dos pilares desta pesquisa, a saber: a colonialidade, a partir da perspectiva de Quijano (2010), seu histórico e presença em variados âmbitos da sociedade em conhecimentos e saberes, sendo a causa de inúmeros epistemicídios (SANTOS, 1998, p. 208, *apud*, SANTOS, 2005, p. 10) e *epistemicídios musicais* (QUEIROZ, 2017), se fazendo necessário um giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2008), um movimento teórico e prático de resistência política e epistemológica.

A seguir, discutimos a questão dos ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical, seus processos de construção transpassados por aspectos coloniais, e como influenciam na formação de professores de música. Chegamos ao entendimento de que, se a formação desse docente for colonial, é possível que este também levará para sua prática profissional aspectos coloniais.

Outro pilar desta pesquisa é a abordagem (auto)biográfica na formação de professores, que tem tido um crescimento considerável em sua produção acadêmica em educação musical no Brasil, enquanto: modalidade de pesquisa, procedimento metodológico, fenômeno investigativo e procedimento de análise (ALMEIDA; LOURO, 2019). E tem se ramificado para o que Passeggi tem nomeado como aposta ou paradigma narrativo-autobiográfico: uma *aposta epistemopolítica*, uma *aposta decolonizadora* e uma *aposta pós-disciplinar*.

Na metodologia, utilizamos uma abordagem qualitativa, adotamos a pesquisa (auto)biográfica como forma de estudar narrativas e como instrumento de formação (ABRAHÃO, 2011). Inspiramo-nos na *biografia educativa*, como ferramenta metodológica, um procedimento (do campo da pesquisa (auto)biográfica) desenvolvido por Pierre Dominicé

e Marie-Christine Josso, bem como na biografia músico-educativa (ALMEIDA, 2019). Depois disso, contextualizamos a pesquisa e apresentamos as etapas da coleta de dados.

Para analisar os dados, recorreremos à Análise do Discurso, visando compreender a percepção das estudantes participantes da pesquisa e os traços de colonialidade em suas falas, entendendo que a AD reconhece as narrativas (auto)biográficas como processo de autoformação do professor (CONTIERO, 2018), e é capaz de auferir as singularidades nos discursos, sem se restringir a aspectos linguísticos. Assim, pôde nos auxiliar a interpretar os dados coletados por meio da abordagem (auto)biográfica.

Como resultado, perceberam-se, durante as entrevistas narrativas, coletivas dicotomias e dificuldades de diálogo em um ambiente que recebe pessoas de diversos lugares, culturas e experiências diferentes, o que uma das participantes apontou como a ausência de uma ponte, uma forma

de lançar olhares sistemáticos sobre esse amplo panorama que constitui a educação musical com área de conhecimento no mundo atual, temos nas duas últimas décadas categorizados esses espaços, visíveis e invisíveis, de transmissão musical, a partir de parâmetros relacionados ao seu grau de institucionalização, ou de não institucionalização, a partir dos diferentes papéis que ocupam na sociedade, considerando, inclusive, as regulamentações estabelecidas politicamente para os contextos definidos na cultura como “locais” de educação (QUEIROZ, 2017c, p. 182).

Contribuir para a construção de um ambiente dialógico de educação musical e formação de professores requer uma abertura ao desconhecido, uma abertura à possibilidade de desconstrução de si e de sistemas tão estabelecidos, enrijecidos e enraizados, que não servem mais às demandas da sociedade atual, que tem reivindicado lugares de fala e ouvidos atentos ao que diz.

Ao entender que as apostas do paradigma (auto)biográfico apontam para um reconhecimento da autonomia do sujeito, apontam para o respeito ao humano, às individualidades e às características pessoais e complexas desse indivíduo, e busca reconstituir o sujeito empírico e o autobiográfico excluído da ciência moderna (PASSEGGI, 2016; 2020), entendemos a prática da pesquisa (auto)biográfica como a possível ponte. Afinal, fazemos ciência para servir as pessoas. Se assim não fosse, não haveria sentido no que fazemos, principalmente no campo da Educação. Esse servir significa muitas vezes significa educar a nós mesmos, reconhecer os padrões, modelos e esquemas que dificultam o avanço da relação docente/discentes, e rompê-los.

Na educação musical, esse processo ganha um aliado a mais: a música, que, como facilitadora no processo formativo entre sujeitos imersos nela (ALMEIDA; LOURO, 2019), torna o processo narrativo mais natural e próximo de si.

Na introdução desta pesquisa, apresentamos o poema de Ruth Rocha “Crianças são diferentes”, assemelhamos as duas crianças observadas no poema e assimilamos a dois ambientes de formação: o institucionalizado e o não institucionalizado de educação musical. No desenvolvimento da pesquisa, apontamos as peculiaridades, aspectos, potencialidades, desvirtudes, e até completudes de ambos. No entanto, durante as entrevistas coletivas e narrativas (auto)biográficas, percebemos que, para as participantes, um dos ambientes era considerado “válido” (o institucionalizado) e o outro não (não institucionalizado).

Ao notarem a citação valorativa de outras coletas sobre os ambientes não institucionalizados ou pedir permissão (sem indicação da pesquisadora) para citar ambientes não institucionais de educação musical, como a família, igrejas, shows etc. Percebemos uma fonte de experiências que marcaram suas trajetórias formativas, tanto musical como docente.

Notamos que o Conservatório de música europeia se faz presente nos diferentes espaços, institucionalizados de Educação musical, como escolas de música, curso superior de música, escolas regulares de educação básica, entre outros. Além disso, características dele estão presentes, também, em ambientes não-institucionalizados de educação musical, como a família, a igreja, o projeto social, entre outros, por meio de modelos de ensino-aprendizagem. Na universidade esse modelo dita a forma dita *legítima* de fazer música, selecionando o que é legítimo e deslegitimando outras questões e visões de teoria e prática (PEREIRA, 2014; 2020; QUEIROZ, 2017, QUIJANO, 2005). Como um espaço repleto de traços, hábitos, métodos e práticas coloniais, esse ambiente naturaliza em suas práticas e discursos.

Nosso intuito não é superestimar um ambiente em detrimento de outro, mas estimular um olhar de respeito sobre duas crianças de origens, experiências, aparências e potencialidades tão diferentes, únicas e cruciais em nossa formação. Afinal, todos estamos inseridos em contextos coloniais, é preciso reconhecer esses traços também em nossas práticas, de forma que possamos refletir e modificar nossas práticas de ensino-aprendizagem, nosso modo de pensar e refletir sobre o mundo, sobre as artes, sobre a moda, sobre o mercado, e sobre tudo o que nos envolve enquanto seres colonizados e colonizadores.

Não queira que sejam iguais,  
Aliás, nem mesmo tentes!  
São duas crianças lindas,  
Mas são muito diferentes!  
(ROCHA, 2020, p. 01)

\*\*\*

Após o término da escrita desta dissertação, as participantes desta pesquisa deixaram ressoar, mais uma vez, suas próprias vozes, refletindo sobre seus pensamentos e modos de compreender os assuntos propostos. Algumas delas me procuraram com o intuito de acrescentar falas ou novas percepções sobre as questões que surgiram em nossos diálogos e leituras das narrativas.

Duas delas me mandaram outra narrativa, com novos recortes de suas histórias de vida com foco na formação, e uma me enviou áudios via WhatsApp (esses materiais não foram adicionados a análise desta pesquisa, devido ao momento de escrita em que me encontrava). Ainda sim, trouxeram reflexões importantes. Pude compreender que elas gostariam de mostrar o quanto se desconstruíram, mudaram de opinião ou gostariam reforçar e explicar algumas ideias. A questão é que refletiram, analisaram, buscaram entender os porquês de suas formas de pensar e agir, mostrando, assim, como a abordagem (auto)biográfica pode desenvolver-se enquanto aposta decolonial (PASSEGGI, 2005; 2021), bem como a biografia educativa pode contribuir para esse processo de reflexão/formação docente (JOSSO, 2002).

\*\*\*

*Boa parte dessa pesquisa foi escrita durante minha estadia em uma cidade do interior do Amazonas, no Alto Rio Negro, que ganhou fama como a cidade mais indígena do Brasil. Sair da capital de Roraima e reviver, agora com mais consciência e maturidade, as velhas batalhas dos povos originários foi indescritivelmente doloroso e assustador (quando se olha para as violências sofridas pelos parentes), mas também foi encorajador e inspirador (quando se olhava para a resiliência e métodos de resistência).*

*Minha família esteve presente (mesmo de longe) revivendo suas batalhas e fantasmas através dos meus relatos e me fortalecendo para não sucumbir ao desespero e sentimento de impotência. Além disso, eu os via diariamente nos rostos, nos costumes, nas línguas, nas crenças e principalmente no jeito de amar e cuidar uns dos outros.*

*Minha pesquisa se tornou um diário, um refúgio e uma arma no meio dessa guerra nada fria. Agora eu tenciono esse arco e puxo a flecha para lançar a novos ares, lugares, alvos e leitores, convocando ao diálogo e ao trabalho de construir caminhos plurais que todos possamos trilhar nesse processo decolonial.*

*Hoje nós continuamos a lutar com arcos e flechas, mas também com canetas, livros, ciências e tecnologias. Continuamos guardando as florestas e preservando os costumes, mas também estamos conquistando espaço na ciência, na câmara, no senado, no planalto. Estamos lutando em todos os lugares e dando orgulho aos nossos guerreiros antepassados.*



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia Músico-Educativa: Produção de Sentidos em meio à teia da vida**. Tese. 336 p., Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019.
- \_\_\_\_\_. Memórias com a música em ambientes informais e religiosos: diálogos com processos formativos. **Revista do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 1, p. 147-168, jan./abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas da pesquisa (auto)biográfica para a educação musical: um exercício metanarrativo. **ORFEU**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 12 - 24, abr. 2022
- ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Título. Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 94-112, jan./jun. 2019.
- ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane. **Formação de professores de música no Brasil: produção, contextos e impactos**. Mimeo: Boa Vista-RR, 2020.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? **Currículo, cultura e sociedade**, Orgs. /Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. Ed. São Paulo, Cortez, p. 39-91, 2002.
- ARAÚJO, Eli de Matos; ALMEIDA, Jéssica de. A (in)visibilidade da interculturalidade no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima. **LAV**, Santa Maria, p. 01-21, jul. 2022.
- ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2002, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, p. 18-29, 2002.
- BARROS, José D'Assunção. Música indígena brasileira - Filtragens e apropriações históricas. *Projeto História*. São Paulo, v. 32, p. 153-169, jun. 2006.
- BATISTA, Leonardo Moraes; et al. Pesquisa Etnomusicológica e Contemporaneidade: abordagens e perspectivas outras. In: VI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2020, Online, **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020, 418-130.
- BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica. **Interlúdio**, ano 6, n. 10, p. 54-74, 2018.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. **Opus**. v. 9, p. 35-48, dez. 2003.
- 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.



BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Revistas Eletrônicas: PUCRS**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, mai./ago. 2011. Semestral.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Analisando o discurso**. In: Museu da Língua Portuguesa, São Paulo. Disponível em: > [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_1.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf)< Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso: Desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem - Estudos e Pesquisa**, Campus Calatão, v. 15, n. 1, p. 171-182, jan. 2011.

CARDOSO, Renato de Carvalho. **O conhecimento musical na perspectiva da complexidade**: possibilidades para a Educação Musical. Tese. 164 p., Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, mar. 2020.

CASTRO, Renato Moreira Varoni de; et al. Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão. **Opus**, v. 25, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2019.

CONTIERO, Lucinéia. Narrativas memorialísticas de formação docente: do particular ao coletivo. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. João Pessoa – Paraíba. **Anais [...]**. Editora Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-iv-conedu>. Acesso em: 01 set. 2021

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**: USP, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, jan. 2013. Anual.

CUNHA, Maria Couto; JESUS, Marta Lícia Brito de; PORTELA, Regina Lucia. A escrita de professoras nos memoriais de formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 483-500, mai./ago. 2017.

DA SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes; LEONIDO, Levi. O processo de formação de professor em Música no Brasil. **Riesa**, [s. l], v. 2, n. 2, p. 39-49, jun. 2019.

DA SILVA NETO, João Paulino. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami**: desafios epistêmicos no processo de descolonização. Boa Vista. Editora da UFRR, 2020.158 p.

DEL-BEN, Luciana. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.16, p. 57-64, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 24, p. 25-33, set. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. **Revista da Abem**. Londrina, v. 22, n. 33, p. 130-142. Jan/jun. de 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Pesquisas de histórias de vida na formação docente: vantagens, dilemas, paradoxos e tensões. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Professores: identidade, profissionalização e formação**. 8. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 241-252.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículos e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: Edufba, 2012. p. 19-38.

\_\_\_\_\_. O processo de formação e seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FEICHAS, Heloísa Farai Braga. Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. **British Journal of Music Education**. Cambridge, n.27, pp 47-58. 2010.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescentes. **Inharmoniques "Musiques, Identités"**, v. 2, p. 88-102, ai 1987.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. London: Ashgate Publishing Ltd., 2002. 238 p.

\_\_\_\_\_. **Social Groups and Learning in Music Education**. Susan O'Neill, University of Keele and Lucy Green, Institute of Education, University of London.

Filho, Wolney Honório. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. **Educação**, vol. 34, núm. 2, maio-agosto, 2011, p. 189-197. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GONTIJO, Milena. **O movimento (auto)biográfico no campo da educação musical no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações**. Dissertação. 104 p., Universidade de Brasília. Brasília. 2019.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Revista Horizontes**, Usf, v. 36, n. 1, p. 74-84, abr. 2018.

IBGE, **População estimada de Roraima em 2021: 652.713 (IBGE)** > <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN, 2010. p. 61-79.

KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. **Em Pauta**. v. 11, n. 16, abr/nov, p, 51-73, 2000.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

LIMA, Camila Fernanda de Pretto; MANSANO, Sonia Regina Vargas. Da técnica à sensibilidade: uma análise documental sobre a formação do professor de Música. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 53, 11 p. 1-11, jan. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá: Siglo del hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer-fazer-dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos.** 3ª ed. São Paulo: Pontes, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa, experiência y reflexión autobiográfica: por una epistemología del Sur en educación. In: Arango, Gabriel Jaime Murillo (comp.) **Narrativas de experiência en educación y pedagogia de la memória.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial FFyL de la Universidad de Buenos Aires, p. 69-87, 2015.

\_\_\_\_\_. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do gênero.** São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 302- 314, ago/dez. de 2016.

\_\_\_\_\_. Abordagens narrativas na pesquisa educacional brasileira. **Revista Paradigma**, v. 41, 57-79, jun. de 2020.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1 – 24, 2020.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio** – Ano 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2019. **Anais [...]**. Campo Grande. 2019.

\_\_\_\_\_. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem.** Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul/dez. 2017a.

\_\_\_\_\_. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. **DEBATES/UNIRIO**, n.18, p 163-191, maio, 2017b.

\_\_\_\_\_. Diversidade Musical e Ensino de Música. **Educação Musical Escolar**, ano XXI, Boletim 08, p. 17-23, jun. 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, v.13, nº 29, p. 11-20, 1992.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

ROCHA, Ruth. **Poema**: Pessoas são diferentes - Ruth Rocha. Disponível em: <http://projetoabelha.com.br/?p=4118>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2005.

SANTOS, Anderson Cleomar dos; BRAGA, Simone Marques. A formação do licenciando em Música na perspectiva da diversidade cultural. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 7, p. 188-202, out. 2020.

SILVA, Lucimeiry Batista da; RABAY, Glória de Lourdes Freire. Uma professora no Departamento de Física. **Com A Palavra O Professor**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 12, p. 373-388, mai./ago. 2020.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 16, p. 25-30, mar. 2007.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da Educação Musical no Brasil. **Revista da Abem**. Londrina, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul/dez. 2014.

SOUZA, Maximiliano Loiola Ponte de; ORELLANA, Jesem Douglas Yamall. Mortalidade por Suicídio em São Gabriel da Cachoeira, município brasileiro predominantemente indígena. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s. l], v. 34, n. 1, p. 34-37, mar. 2012.

SOUZA, Maximiliano Loiola Ponte de; BASTA, Paulo Cesar; ORELLANA, Jesem Douglas Yamall. Mortalidade por Suicídio: um enfoque em municípios com alta proporção de população autodeclarada indígena no Estado do Amazonas, Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 658-669, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva da professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. Tradução: A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa.

## ANEXOS

## Anexo I

<b>(Ano) Título (Revista/Livro)</b>	<b>Autor-Orientador (Instituição)</b>
(2016) Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações (Revista da ABEM)	Cláudia R. Bellochio (UFSM)
(2016) Canto coral e performance vocal: formação inicial dirigida à educação básica (Revista Música Hodie)	Simone M. Braga (UEFS)
(2016) Educação musical e formação de professores: algumas reflexões (Interlúdio)	Teca Alencar de Brito (USP)
(2016) Tendências curriculares no ensino de música: indefinição e permanência de um presente eterno (Revista Eletrônica de Educação)	Celso do P. F. de Carvalho e Maurício B. de Carvalho (UNINOVE e USP)
(2016) Cultura musical brasileira na formação inicial do professor de música em Pernambuco (Revista de Administração Educacional)	Vaidene C. Pereira e Cristiane M. Galdino de A. (UFPE)
(2016) Multiculturalismo na formação e professores de música: o caso de três instituições de ensino superior do Rio de Janeiro (Opus)	Renan Santiago e Ana Ivenicki (UFRJ)
(2016) Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música (Revista da ABEM)	Regina F. Schambeck (UDESC)
(2016) Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização (Práxis Educativa)	Maria J. D. subtil (UEPG)
(2017) O FAEM como espaço de formação em educação musical: uma investigação-formação a partir de memoriais de mestrados da UnB (Revista da ABEM)	Delmary V. de Abreu (UnB)
(2017) Conservatórios estaduais mineiros: da formação de professores de música a projetos, parcerias e capacitação docente para o ensino básico (Revista Nupeart)	Denise Coimbra Alves
(2017) Pibid: subprojeto de música da Universidade Federal do Maranhão em 2014 (Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade)	Daniel L. Cerqueira (UFMA)

(2017) A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos (InterMeio)	Sergio Figueiredo (UDESC)
(2017) Práticas musicais do cotidiano na Iniciação Científica: diários de pesquisa em ambientes religiosos cristãos (Revista Digital do LAV)	Ana Lúcia Louro e André M. Reck (UFSM e UNIPAMPA)
(2017) Constituindo o ser professor de música na educação básica: os cotidianos e as redes de conhecimento na formação docente (Revista Diálogos - RevDia)	Wenderson S. Oliveira (UFU)
(2017) Saberes docentes e a formação de professores de música (Plures humanidades)	Aparecida de J. S. Pereira e Waldir P. da Silva (UFT)
(2017) Formação do professor de música: aspectos históricos e perspectivas no contexto brasileiro (Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación)	Aparecida de J. S. Pereira (UFT)
(2017) Uma discussão sobre a legislação educacional em currículos de cursos de licenciatura em música (Revista Vórtex)	Johanna K. Sardá e Sérgio Figueiredo (UDESC)
(2017) O estágio supervisionado na licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia (Revista InterMeio)	Priscilla H. Shiozawa e Nilceia Protásio (UFG)
(2018) Contribuições da teoria da distância transacional na formação do educador musical a distância (Revista de Educação a Distância)	Nubia C. F. Cabal (SEED), Patricia L. M. G. de Oliveira (UNOESTE) e Maria Luisa F. Costa (UEM)
(2018) Pibid e o ensino de música: constituição docente, políticas públicas e legitimação da educação musical na escola básica (Revista Cocar)	Carla Carvalho (FURB) e Monica Z. Uriarte (Univali)
(2018) Contribuições do Pibid na formação de educadores musicais da UCS (Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada)	Cristina Mie I. Cereser et al (UCS)
(2018) Contribuições do Pibid/Música para a formação docente e para o ensino de música na Educação Básica (Revista modus)	Gislene Marino e Fernando M. Rodrigues (UEMG)
(2018) O educador musical na educação especial: a trajetória de três professores (Revista Nupeart)	Vinicius Nicolodelli
(2018) A integração das disciplinas Canto Coletivo e Piano Coletivo do Curso de Música PARFOR na formação do Educador Musical (Revista Nupeart)	Andréia P. C. de Oliveira e Cinthia Ruivo
(2018) Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida (Revista da ABEM)	Maura Penna; Ana L. Pinto e Susie Santos (UFPB)

(2018) No caminho da formação docente em música: descobrindo saídas, criando estratégias, tornando-me professora (Revista Nupeart)	Nicole Penteadó
(2018) Representações sociais da música: formação x educação (Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes)	Alessandro Vasconcelos e Letícia M. P. da Costa (UNITAU)
(2019) Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos (Revista da ABEM)	Jéssica de Almeida e Ana Lúcia Louro (UFRR, UFSM)
(2019) Formação do educador musical: contribuições de uma abordagem (auto)biográfica (Revista LAV)	Jéssica de Almeida (UFRR)
(2019) Saberes docentes relacionados às tecnologias na formação de professores de música (Revista Ouvirouver)	Matheus H. de F. Barros e Cristiane M. Galdino (UFPB, UFPE) de Almeida
(2019) Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão (Revista Opus)	Renato M. V. de Castro et al (UFMA)
(2019) Representações sociais da música: formação x educação (ECCOM)	Letícia M. P. da Costa e Alessandro Vasconcelos (UITAU)
(2019) Da técnica à sensibilidade: uma análise documental sobre a formação do professor de música (Revista de Ciências Humanas UFSC)	Camila F. de P. Lima e Sonia R. V. Mansano (UEL)
(2019) Desafios da inovação pedagógica num curso interdisciplinar de formação de professores de música (Revista online de Política e Gestão Educacional)	Paula M. A. de O. Molinari e Paulo O. R. Filho (UFMA)
(2019) Curso de licenciatura em educação do campo em Arraias/TO: formação musical e profissionalidade docente (Brazilian journal of Development)	Aparecida de J. S. Pereira e Waldir P. da Silva (UFT)
(2019) A formação de professores de música para a Educação Básica a partir dos relatórios de estágio supervisionado (Investigação Qualitativa em Educação)	Manoel C. Rasslan e Fabiany de C. T. Silva (UFMS)
(2019) Relatórios de estágio supervisionado e a formação dos professores de música para a educação básica (Revista Linhas)	Manoel C. Rasslan e Fabiany de C. T. Silva (UFMS)
(2019) O processo de formação de professores em música no Brasil (Revista internacional de educação, saúde e ambiente)	Jefferson T. de S. M. da Silva e Levi Leonido (UFRR e UTAD)
(2019) Formação de professores de música para o ensino médio integrado a educação profissional (Brazilian Journal of Development)	Ruánn C. Silva; Gustavo G. Pereira e Giann M. Ribeiro (UERN)

(2019) Multiculturalismo no ensino superior: o olhar docente sobre a formação de professores(as) de música (Linguagens, Educação e Sociedade)	Renan S. de Sousa (UFRJ)
(2020) Memórias com a música em ambientes informais e religiosos: diálogos com processos formativos (Revista LAV)	Jéssica de Almeida (UFRR)
(2020) Uma análise comparativa das matrizes curriculares de Cursos de Licenciatura em Música: as disciplinas de práticas vocais nas modalidades EaD e Presencial (Olhares e Trilhas)	Daniel C. Amato (UNESP)
(2020) Estágio supervisionado em música: desafios e perspectivas após a Lei 11.769/2008	Marco A. C. Neves (Unimontes)
(2020) A formação do licenciando em música na perspectiva da diversidade cultural (Revista Humanidades e Inovação)	Andeson C. dos Santos e Simone M. Braga (UFBA)
(2020) Educação musical inclusiva em um Curso de Licenciatura em Música: um relato de experiência (Revista da FUNDARTE)	Maria C. de A. R. Torres e Nisiane F. da Silva (IPA)



**Anexo II**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da Pesquisa:** Ambientes institucionalizados e não institucionalizados na formação dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFRR: traços da (de)colonialidade

**Pesquisador Responsável:** Pâmela Barroso de Araújo Cruz

**Professora orientadora:** Dra. Jéssica de Almeida

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Ambientes institucionalizados e não institucionalizados na formação dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFRR: traços da (de)colonialidade” sob a responsabilidade da pesquisadora principal **Pâmela Barroso de Araújo Cruz** e da professora orientadora **Dra. Jéssica de Almeida** e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar-se da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para os pesquisadores.

O objetivo da referida pesquisa é analisar como os ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação influenciam na formação dos discentes do Curso de Licenciatura em Música da UFRR na perspectiva dos próprios acadêmicos. Para alcançar esse objetivo, serão entrevistados(as) alunos(as) matriculados(as) no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima, maiores de 18 anos, não indígenas, que participaram do projeto de extensão “Movimento (Auto)Biográfico da Educação Musical no Brasil”.

Caso se interesse em participar do estudo, iniciaremos os procedimentos éticos da pesquisa. Você receberá também um questionário com o intuito de coletar dados pessoais (que não serão divulgados) para melhor compreensão de seu contexto, bem como outras informações como: ano de ingresso no curso, experiência docente, conclusão de estágio supervisionado, participação em programa de formação (como Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência - PIBID ou Programa Residência Pedagógica - PRP), outra formação acadêmica, entre outros.

Em seguida, solicitarei a produção de uma narrativa de história de vida com foco na formação. Durante esse processo de escrita estarei disponível via e-mail e WhatsApp caso haja dúvidas ou dificuldades.

Após esse momento solicitarei o envio da narrativa a outro(a) participante, que também enviará sua narrativa a você e que também terá concordado com todos os termos deste documento. Realizada a leitura, marcaremos nosso encontro que acontecerá via Google Meet, com duração de 2 horas (em média). Você será entrevistado(a) sobre como os ambientes institucionalizados e não institucionalizados influenciaram sua formação musical ao longo de sua vida. A entrevista será gravada, em áudio, e posteriormente será transcrita, textualizada e enviada para a sua aprovação.

Ao participar da pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos contribuir com o seu processo formativo, que pode se dar em decorrência das leituras, dos processos reflexivos, escritas e discussões, bem como as análises que poderão ser feitas por você ao final deste processo. Somado a isso, pretende-se divulgar os resultados obtidos nessa pesquisa em artigos científicos e eventos da área de Educação, visando contribuir com as discussões sobre a influência dos ambientes institucionalizados e não institucionalizados na formação dos licenciados em Música.

Essa pesquisa oferece riscos mínimos aos seus voluntários. Ainda assim, considera-se risco mínimo de estresse físico e mental durante os processos. Você poderá sentir-se constrangidos ou emocionalmente afetados(as) por alguma pergunta da entrevista. Caso alguma dessas situações ocorra, você poderá, a qualquer momento, solicitar a interrupção da entrevista, bem como a exclusão parcial ou total das respostas concedidas aos pesquisadores. Com o intuito de prevenir ou minimizar o estresse físico e mental durante a entrevista, estarei atenta aos sinais de cansaço, buscando perguntar como você está se sentindo, se deseja uma pausa para alongar o corpo, respirar, entre outras possibilidades.

Em hipótese alguma o seu nome será divulgado na pesquisa, ficando garantido o seu anonimato através da utilização de pseudônimo. Além disso, os dados e instrumentos utilizados ficarão guardados sob a responsabilidade dos pesquisadores, que garantem a manutenção do sigilo e confidencialidade, e serão arquivados por um período de 5 anos. Após esse período, serão destruídos.

Solicitamos seu comprometimento em não divulgar as informações recebidas durante o processo desta pesquisa, em especial informações sobre os(as) outros(as) participantes.

Esse termo será impresso em duas vias. Você receberá uma das vias, contendo o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFRR e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone da pesquisadora responsável, **Pâmela B. de A. Cruz**.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Boa Vista-RR, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Assinatura do participante da pesquisa:**

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Boa Vista-RR, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Assinatura do pesquisador responsável:**

\_\_\_\_\_  
Pâmela Barroso de Araújo Cruz

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Endereço da pesquisadora principal:** Av. Cap. Ene Garcez, 2413. Campus Paricarana, Bairro Aeroporto-Bloco de Música, Sala M208. Telefone: (95) 3224-3990 e (95) 99174-2399. E-mail [pamela.cruz@outlook.com](mailto:pamela.cruz@outlook.com)

**Endereço do(a) professor(a) orientador(a):** Av. Cap. Ene Garcez, 2413. Campus Paricarana, Bairro Aeroporto-Bloco de Música, Sala M208. Telefone: (95) 3224-3990 e (95) 99170-0017. E-mail [jessica.almeida@ufr.br](mailto:jessica.almeida@ufr.br)

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa:** Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: [coep@ufr.br](mailto:coep@ufr.br) (95) 3621-3112 Ramal 26.

**APÊNDICES****Apêndice I  
QUESTIONÁRIO**

1. Nome:

---

2. Idade:

---

3. Curso da UFRR:

---

4. Semestre de Ingresso:

---

5. Participação em Programa de Formação (ex: PIBID, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA):

---

6. Conclusão de estágio supervisionado? Se sim, quantos semestres?

---

7. Outras experiências docentes? (formais ou informais)

---

8. Outros cursos de Licenciatura? Se sim, quais?

---

9. Em quais ambientes você mais pratica música?

---

10. ~~Pertencente a povo indígena ou quilombola?~~

---

---

## Apêndice II

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - Dupla

1. Como foi a experiência de escrever a narrativa de história de vida com foco na formação?
  1. Dificuldades
  2. Reflexões decorridas
2. Um ponto em comum entre vocês é que o primeiro contato foi em casa, com a família, e me parece que esse ambiente continua bem presente na formação de vocês. Falem mais sobre isso, como se sentem nesse ambiente em relação a outros? Como aprendem? Como ensinam?
3. Como vocês percebem o ensino da música a partir desses diferentes ambientes? (Como é aprender música na igreja, no conservatório? Na faculdade? Em casa? No coral? Com amigos?)
  1. Conteúdos?
  2. Repertório?
  3. Metodologias?
  4. Recursos didáticos?
  5. Percepções positivas? Negativas?
4. Vocês percebem alguma semelhança entre o que se aprende e a forma de aprender nesses ambientes?
  1. Coletivos ou individuais?
5. Quais foram as dificuldades de aprender nesses ambientes?
6. (se a resposta for negativa, poderei perguntar: O que o(a) levou a ter essa interpretação?)
7. Como as aprendizagens de ambientes institucionalizados auxiliam na aprendizagem em ambientes não institucionalizados? E vice-versa.
8. Como os conhecimentos nesses diferentes ambientes tem influenciado sua formação acadêmica?

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - Trio

1. Como foi a experiência de escrever a narrativa de história de vida com foco na formação?
  1. Dificuldades
  2. Reflexões decorridas
2. Um ponto em comum entre vocês é que o primeiro contato foi em casa, com a família, e me parece que esse ambiente continua bem presente na formação de vocês. Falem mais sobre isso, como se sentem nesse ambiente em relação a outros? Como aprendem? Como ensinam?

3. Como vocês percebem o ensino da música a partir desses diferentes ambientes? (Como é aprender música na igreja, no conservatório? Na faculdade? Em casa? No coral? Com amigos?)

1. Conteúdos?
2. Repertório?
3. Metodologias?
4. Recursos didáticos?
5. Percepções positivas? Negativas?

4. Vocês percebem alguma semelhança entre o que se aprende e a forma de aprender nesses ambientes?

1. Coletivos ou individuais?

5. Quais foram as dificuldades de aprender nesses ambientes?

6. (se a resposta for negativa, poderei perguntar: O que o(a) levou a ter essa interpretação?)

7. ~~Como as aprendizagens de ambientes institucionalizados auxiliam na aprendizagem em ambiente não institucionalizados? E vice-versa.~~

Como os conhecimentos nesses diferentes ambientes tem influenciado sua formação acadêmica?