

**TRAÇOS DE COLONIALIDADE EM
NARRATIVAS DE LICENCIANDAS
EM MÚSICA:** abordagens (auto)
biográficas como ponte entre
experiências de vida e formação

**TRACES OF COLONIALITY IN NARRATIVES
OF MUSIC GRADUATES:** (auto)biographical
approaches as a bridge between life
experiences and training

Pâmela Barroso de Araújo Cruz¹

Universidade Federal de Roraima

pamela.cruz@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0006-9552-4879>

Jessica de Almeida²

Universidade Federal de Brasília

jessica.almeida@unb.br

<https://orcid.org/0000-0002-0752-120X>

Submetido em: 02/12/2022

Aprovado em: 16/05/2023

Resumo

Este artigo objetiva apresentar dados parciais de uma pesquisa de mestrado que analisou a influência de ambientes institucionalizados e não-institucionalizados de educação musical na formação de discentes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Roraima, na perspectiva dos próprios alunos. A pesquisa que originou tais dados percorreu pressupostos teórico-metodológicos (auto)biográficos e desenhou-se a partir de uma construção narrativa inspirada na biografia educativa e biografia músico-educativa. O estudo deste material biográfico foi realizado a partir da Análise do Discurso na pesquisa (auto)biográfica, em que se ponderou sobre traços de colonialidade presentes nos discursos das colaboradoras da pesquisa, que parecem dificultar diálogos e fazeres musicais em uma perspectiva contra-hegemônica. Para que essa dificuldade seja minimizada, sinaliza-se a necessidade de que haja uma ponte que ligue as experiências docentes e musicais dos discentes em música que ocorrem em diferentes espaços, o que pode ser realizado por meio da exploração de metodologias (auto)biográficas em contextos de formação.

Palavras-chave: Educação Musical. Licenciatura em Música. Pesquisa (auto)biográfica

Abstract

This article aims to present partial data from a master's research that analyzed the influence of institutionalized and non-institutionalized music education environments on the training of students in a music degree course at a university in the North of the country, from the perspective of the students themselves. The research that originated such data covered (auto)biographical theoretical-methodological assumptions and was designed from a narrative construction inspired by educational and music-educational biography. The study of this biographical material was carried out based on Discourse Analysis, in which were considered traces of coloniality present in the research participants' discourses that seem to hinder dialogues and musical creations from a counter-hegemonic perspective. In order for this difficulty to be minimized, there is a need for a bridge between musical experiences that occurred in different musical learning spaces, which can be accomplished through the exploration of (auto)biographical methodologies in training contexts.

Keywords: Music Education. Degree in Music. (Auto)biographical research.

1 Graduada em Música pela Universidade Federal de Roraima (2019.1), e Mestre em Educação pela mesma Instituição (2022), com o projeto de Pesquisa intitulado "Ambientes institucionalizados e não institucionalizados na formação dos professores de música da UFRR: traços da (de) colonialidade", como bolsista Capes - DS. Foi membra do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GEPaEM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

2 Professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora e Mestre em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes) pela Universidade Federal de Santa Maria (2016 e 2019). Foi líder do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GEPaEM) e, atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa Educação Musical e (Auto)Biografia (GEMAB). Compõe o Movimento (Auto)Biográfico da Educação Musical no Brasil. Integra a diretoria da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) como secretária.

I. Introdução

O artigo objetiva apresentar dados parciais de uma pesquisa de mestrado que analisou a influência de ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical² na formação de discentes de um curso de licenciatura em música. O lócus do estudo foi a Universidade Federal de Roraima (UFRR), e o foco foi o processo formativo percebido por discentes que, no momento da pesquisa, cursavam Licenciatura em Música na UFRR, e aceitaram colaborar com a pesquisa.

De forma específica, a pesquisa que deu origem a esse artigo i. discutiu como se deu a construção dos ambientes institucionalizados de formação de professores de música, partindo do conceito de colonialidade (QUIJANO, 1992, 2010; APPLE, 2002; MALDONATO-TORRES, 2007; PEREIRA, 2018, 2020; QUEIROZ, 2017, 2019; BATISTA 2018, 2020); ii. analisou a configuração de ambientes institucionalizados e não institucionalizados e seus respectivos elementos formativos nas narrativas das³ colaboradoras (PODESTÁ; BERG, 2018, COSTA, 2014, WILLE, 2005, LIBÂNEO, 2001, ARROYO, 2002, GREEN, 2002, 2012); e iii. buscou compreender como as colaboradoras 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 de seus impactos.

Para isso, a investigação adotou um desenho qualitativo e tomou como pressupostos teórico-metodológicos as abordagens (auto)biográficas. De forma específica, a metodologia se inspirou na biografia educativa, um procedimento de pesquisa e formação desenvolvido por Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso na década de 1980, bem como na biografia músico-educativa⁴ cunhada por Almeida (2019, 2021a, 2021b, 2022) que, em direção semelhante, inscreve-se no contexto científico e formativo, porém tomando a linguagem musical como principal condutora da construção narrativa.

Após os primeiros procedimentos técnicos e uma coleta de dados pessoais, o primeiro 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, estivemos disponíveis para que as participantes esclarecessem eventuais dúvidas via e-mail e WhatsApp.

Finalizadas as narrativas, essas foram trocadas entre as colegas parceiras de

2 Pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas.

3 Participaram da pesquisa quatro estudantes mulheres do Curso de Licenciatura em Música da UFRR, portanto, optamos em adotar o gênero feminino para nos referirmos ao grupo de participantes. A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da UFRR, número CAAE 5 1828821.9.0000.5302, só foi iniciada após todas as participantes voluntárias assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 A biografia músico-educativa foi criada "na elaboração de diferentes atividades, entre narrativas, orais e escritas, socializadas com um grupo com o intuito de animar alunos em formação acadêmica a (re)contarem suas trajetórias formativas com a música e de refletirem sobre possíveis implicações entre essas memórias e seus processos formativos na academia" (ALMEIDA, 2021a, p. 179).

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 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, lembrando os aspectos éticos que devem ser respeitados pelas pesquisadoras e demais participantes, bem como lembramos 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.

Essas narrativas, individuais e coletivas, foram analisadas por meio da Análise do Discurso (AD), que compreende o discurso por meio de uma análise de significações e valorações influenciadas por contextos históricos, antropológicos, filosóficos, entre outros. Através dela, 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.

Assim, alinhada à fundamentação (auto)biográfica da pesquisa que respalda esse artigo, “a inserção no universo da narrativa (auto)biográfica nos remete, direta ou indiretamente, a pressupostos teóricos amplamente discutidos na Análise do Discurso”, uma vez que 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, por fim, o processo de (auto)formação do professor, especificamente, 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).

Nessa linha de pensamento, consideramos aspectos individuais presentes nas narrativas das colaboradoras, incluindo crenças e valores que elas mesmas atribuíam, em seus discursos, às experiências de formação em diferentes ambientes de aprendizagem. Essas interpretações foram amparadas pelo referencial teórico da pesquisa, que percorre os conceitos de colonialidade e formação na perspectiva (auto)biográfica, os quais serão discutidos a seguir.

II. Discussão conceitual

II.I. Colonialidade

É comum encontrar textos que nos apresentem a história da educação musical a partir da invasão do Brasil pelos portugueses e da 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, como as negras e indígenas (especialmente este segundo povo, que já vivia e fazia música nas

terras brasileiras). Poderíamos questionar se era ou não de maneira formal ou educacional, mas para entrarmos nessa questão extrapolaríamos os limites desse artigo. Afinal, formal e educacional a partir do ponto de vista de quem?

O *colonialismo* é entendido aqui de acordo com a perspectiva de Anibal Quijano (1992, p. 11), sendo “uma forma de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes”⁵. Quijano aponta também 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 sociedade, principalmente dos negros e dos povos indígenas. Assim, de acordo com Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 131), “o colonialismo precede a colonialidade, mas a colonialidade sobrevive a ele”. Distinguindo os termos, Quijano (2010, p. 73) 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.

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”, esses sendo “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 última. Desse modo, as músicas/práticas e valores que envolvem a música vinda do Sul são desclassificadas ou consideradas de menor valor estético, artístico e/ou cultural.

Em relação aos currículos dos cursos superiores de Música no Brasil, Pereira (2020) 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 em que os cursos estão inseridos.

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, p. 151) nos diz que, apesar dos avanços e incorporações de novas músicas e fazeres musicais, as análises eviden-

⁵ **No original:** una forma de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes (QUIJANO, 1992, p. 11)

ciam 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.

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.

Em outra direção, com a finalidade de enfrentar a colonialidade de forma responsável, surge a proposta de um *giro decolonial*, termo de Nelson Maldonado-Torres, para descrever o “movimento teórico e prático de resistência política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade”. Pereira (2018), destaca 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”.

Ainda assim, 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. Afinal, “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” (PEREIRA, 2020, p. 17).

Veremos, em seguida, que parece existir um alinhamento entre as discussões apresentadas acima, sobretudo das que tratam da necessidade de que outras vozes façam parte do conhecimento musical estudado em ambientes institucionalizados de educação musical, e o paradigma narrativo-autobiográfico apresentado por Passeggi (2016, 2020), no contexto da Educação.

II.II Formação na perspectiva (auto)biográfica

Para discutir aspectos presentes na formação de discentes de um curso de Licenciatura em Música, é necessário compreender o que entendemos por *formação*. Josso (2010, p. 61) alerta para a dificuldade semântica deste termo, pois, ao mesmo tempo em que designa a atividade em seu processo de desenvolvimento, aponta também para o seu resultado. Semelhantemente, Dominicé (2012, p. 21) 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 rigorosidade dos termos de verdade, de prova ou de objetividade, que caracterizam, na maioria das vezes, o debate científico, com respeito à problemática epistemológica.

Pineau (1995, p. 2), em direção semelhante, 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”. 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).

Ao buscarmos o conceito de formação na Educação, encontramos referências a Gaston Pineau (1988), que nos apresenta a Teoria Tripolar da Formação Humana: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Bragança (2011, p. 159, grifo nosso) as interpreta 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**.

A supracitada autora, ao dialogar com os trabalhos de Pineau e Michèle (1983), e de Dominicé (1985), nota que o conceito de 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, porém, não se tem a intenção de isolar o sujeito, debruçando sobre ele toda a responsabilidade por sua formação. É necessário considerar a heteroformação 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, p. 160) 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”. A responsabilidade do sujeito é crucial, mas esse sujeito precisa de suporte, de políticas públicas que possibilitem meios para que ele desenvolva sua autoformação.

Em direção semelhante, Honório 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, apresentamos nesse artigo narrativas que abordam como os ambientes de formação institucionalizados e não institucionalizados de educação musical impactam a formação de futuros professores de Música, e de que maneira esse futuro 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. Isso implica, segundo Honório Filho (2011, p. 193), 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.

Assim, se a cultura desse ambiente for colonial, a formação desse estudante provavelmente levará consigo aspectos coloniais. Para compreender problemas tão subjetivos da formação, portanto, não se poderiam utilizar métodos estáticos e/ou de medição e enumeração estatística, por exemplo. Por isso, também recorreremos às abordagens (auto)biográficas como possibilidades de captar e compreender como 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 de educação musical.

II.II.I Abordagens (auto)biográficas na formação de professores

Almeida e Louro (2019, p. 97, grifo nosso) perceberam, a partir de um levantamento bibliográfico, que na educação musical, as abordagens (auto)biográficas 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).

Além dessas diferentes formas de trabalho com abordagens (auto)biográficas, há também diferentes termos que se confundem muitas vezes entre os pesquisadores, especialmente os iniciantes, que utilizam as abordagens (auto)biográficas. Isso ocorre principalmente devido a algumas semelhanças entre eles, por exemplo: pesquisa autobiográfica, abordagens (auto)biográficas, pesquisa narrativa, história de vida, narrativa biográfica, biografia educativa etc. Sobre isso, ao traçar um histórico sobre a *abordagem narrativa*, termo mais amplo para se referir a esse conjunto de abordagens, 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 (PASSEGGI, 2020, p. 61, grifo da autora).

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. (PASSEGGI, 2020, p. 63, grifo da autora).

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. 64, grifo da autora).

Passeggi (2020) destaca, no decorrer desta 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 e, portanto, já nasce híbrida, múltipla e diversa. Além disso, algo que tem se destacado nas publicações de Passeggi (2020), que se relaciona diretamente com a nossa pesquisa, são as apostas apresentadas 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 (2020, p. 70) 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)”. 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 nela 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, dentre outros.

A segunda, a *aposta decolonizadora*, é igualmente política, e 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 narrativa 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. Isso porque 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, p. 95), "cenas musicais, cirandas, celebrações, lembranças do primeiro contato com um instrumento musical...", 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.

Ou seja, entendemos, concordando com Diniz-Pereira (2009, p. 242), 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", 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, grifo nosso).

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 toma-se a música como ponto de partida e ponto de chegada. De acordo com as autoras:

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, bem como a própria construção narrativa (ALMEIDA, 2022). Assim, podemos ver que as possibilidades decorrentes das pesquisas e narrativas (auto)biográficas podem ser 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.

III. Diálogos sobre (de)colonialidade no curso de licenciatura em Música da UFRR

III.I Experiências musicais em ambientes institucionalizados e não institucionalizados de educação musical

As colaboradoras 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, bandas e, mais recentemente, na própria universidade. Este recorte focaliza as narrativas que tratam de memórias em igrejas, ambientes familiares e também no curso superior de música. O conteúdo dessas narrativas traz experiências variadas antes e durante a graduação em Licenciatura em Música. Essa constatação é reforçada por Green (2002, p. 26, tradução nossa⁶), 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 colaboradoras relataram participar. Isso porque, apesar de os ambientes de educação musical mais citados pelas colaboradoras da pesquisa não terem sido os institucionalizados de 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, 2002), ou até mesmo coloniais.

Isso porque 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 proporcionar um ensino formal, com professores licenciados, com local adequado e organização didá-

⁶ 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, 2002, p. 26).

tica 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 sua formação inicial, que vai além do aprendizado técnico para o desenvolvimento de um apreço um pouco mais profundo e 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, grifo nosso).

Todas as colaboradoras 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.

Maria, que também esteve nesses ambientes desde a infância, nos conta sua percepção sobre ele 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, grifo nosso).

Almeida (2019) relata que “relações entre música e religiosidade têm sido pauta de alguns estudos em educação musical inaugurados, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, pela constatação discutida por Torres (2003)”. Tanto em Almeida (2019) quanto em 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.

De acordo com os relatos das colaboradoras da 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 em que 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, Reck (2011, p. 81) nos diz que

para 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.

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 também 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” relacionados à música, nas experiências relatadas nas narrativas de alguns participantes em sua pesquisa de doutorado. De semelhante modo, aqui notamos esse ambiente como um berço em que nascem e se estimulam diversas práticas musicais e docentes, conforme constatado especialmente nas narrativas de Joana e Maria.

Para a participante Maria, a igreja tem 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, grifo nosso).

Musicalidade é entendida como habilidade, sensibilidade ou conhecimento sobre música. Assim, são essas habilidades que as colaboradoras se referem ao apontar a

musicalidade na igreja. Musicalidade que, por meio da fala supramencionada de Maria (2021), esperava-se que fosse aprimorada na escola, na educação básica, mas que, em sua experiência, não ocorreu.

Apesar de nosso intuito ser entender a percepção das colaboradoras, não podemos deixar de lembrar que a colonialidade também está presente na instituição igreja, ou em outras instituições religiosas (mesmo que não tenha sido citado 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 colaboradoras 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 dos conservatórios de música, 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, um para um. Isso revela que mesmo em um ambiente que abrigue outras práticas musicais, como as citadas anteriormente por Joana e Sara, também encontramos traços de colonialidade nas maneiras de ensinar, aprender e fazer música.

Ainda assim, na igreja, há músicos ou professores de música com métodos, repertórios e grupos de identificação social, seja pela faixa etária ou meio social (GREEN, 1987, 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”.

Além desse espaço, 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 propria-

mente dito. Sobre esse contexto, nossas colaboradoras 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, grifo nosso).

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, grifo nosso).

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 meus 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, grifo nosso).

As colaboradoras citam “música como algo prazeroso”, “primeira memória com música” para descrever as experiências musicais em seus lares, que aconteceram de acordo com as mesmas “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 como filhas/membros da família, que apreciavam, cantavam, tocavam ou faziam música de algum modo.

Gomes (2009, p. 13) analisa em sua pesquisa de doutorado a aprendizagem musical de uma família durante quatro gerações, a partir de dados coletados sobre as aprendizagens musicais da família investigada, buscando “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”. 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 colaboradoras 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).

Seja em ambientes religiosos, familiares, com práticas mais ou menos institucionalizadas de educação musical, a diversidade de experiências, para além do estudo da teoria musical e da técnica instrumental, foi interpretada como algo positivo pela maioria das colaboradoras. 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 recebidas 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. Isso parece indicar que aspectos de ensino conserva-

toriais estão presentes neste ambiente de aprendizagem.

Em um contexto mais amplo, 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 (2017) 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”. Essa característica se faz presente também nas ementas de grande parte das disciplinas do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima, campo da pesquisa, conforme pontuado na pesquisa de Araújo (2021). Em publicação recente, Araújo e Almeida (2022, p. 18) observaram, ao analisarem o Projeto Pedagógico da referida licenciatura em música,

[...] 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 delineada. Parece que os conteúdos e abordagens demandados a partir da diversidade cultural e musical ainda estão ocultos e pouco compreendidos no currículo do curso.

Em contrapartida, os ambientes em que se aprende ou se aprecia música continuam sendo diversos, e as motivações para se aprender música 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 colaboradoras 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, foi 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.

Frente a essa constatação, questionamos as colaboradoras sobre a preparação recebida do curso superior para transpor, didaticamente, as habilidades e conhecimentos desenvolvidos nele para outros contextos. Com isso, esperávamos identificar se, apesar do modelo *conservatorial* ainda inscrito em seu currículo, o curso estaria desenvolvido competências capazes de formá-las para atuarem em um viés intercultural.

Sobre isso, as colaboradoras responderam que acreditam 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 (2021) 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 cita “disciplinas pedagógicas”, para diferenciar as disciplinas que apresentam conteúdos docentes e ensino musical, como Didática Geral, Psicologia da Aprendizagem, Educação Musical I, II, III, IV, entre outras, de disciplinas “específicas de música e/ou prática musical”, como Harmonia, Contraponto, Análise Musical etc.

Essa dicotomia é encontrada não somente nas falas das colaboradoras, como também na estrutura do próprio curso, que separa disciplinas pedagógicas e musicais, o que não será discutido nesse artigo por esse não ser o seu intuito. Acreditamos, porém, que as práticas musicais deveriam estar intimamente relacionadas ao ensino de música, contribuindo assim com a formação pedagógico-musical dos discentes em todos os momentos do Curso.

Sara (2021, grifo nosso) cita egressos do curso como exemplos:

no meu caso do PIBID, eu planejei algumas aulas e assisti algumas aulas com a professora, era a A, 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 B, 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 A 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.

Ao refletirmos sobre o que seria este *pensar diferente*, 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; professoras que levam para a sala de aula práticas músico-docentes e com um olhar que está além de receitas ou repertórios tradicionais.

Tais práticas vivenciadas por Sara, em sua participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (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”. Isso evidencia que mesmo em espaços formais, como o ambiente escolar, práticas musicais

informais podem ser inseridas visando o desenvolvimento musical, social, cognitivo, motor e afetivo dos educandos.

III.II. Dos traços de colonialidade a alternativas para sua superação

Entre os aspectos que nos indicam a presença de traços de colonialidade, destacamos aqueles que, consciente ou inconscientemente, desconsideram 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 já mencionado nesse artigo, 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 então que, para as ações que visam ao giro decolonial, 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 do pensamento, que acontece após experiências, leituras, diálogos, entre outros caminhos que podem e devem ser potencializados no ensino superior.

Buscando entender como as colaboradoras da pesquisa percebem ou não esses traços, fizemos questionamentos sobre suas experiências em ambientes institucionalizados de educação musical e em ambientes não institucionalizados. Em resposta, ao tratar 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, grifo nosso).

A falta de diálogo foi perceptível em outros excertos das narrativas, além dos destaques acima, de forma que parece que o discente perde a autonomia sobre os caminhos que quer seguir em seu processo de formação docente e/ou musical.

Além disso, 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, grifo nosso).

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 nas disciplinas de História da Música. Assim, podemos considerar que o curso em questão pode estar, em algum grau, realizando uma colonização do gosto de seus discentes. Isso porque 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.

Por outro lado, o curso também parece oferecer oportunidades para que esta conscientização ocorra. Joana e Maria estão nos últimos anos da graduação e estão envolvidas com práticas de pesquisa nele oferecidas, como projetos de pesquisa⁷ e extensão⁸. Por meio dessas atividades, estão conhecendo a Pesquisa (Auto)biográfica, que tem como uma de suas apostas para o paradigma narrativo-autobiográfico, a aposta decolonizadora.

Essas experiências, somadas a vivências e à análise dos embates citados acima por Joana, as levaram a analisar essas situações e a ponderar a esse respeito, formando, assim, uma consciência, ainda que inicial, sobre a presença de traços coloniais nesse ambiente e uma inquietação sobre “como” lidar com essas ideias. Maria (2021, grifo nosso) 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 em 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

7 Na UFRR, são ofertadas bolsas anuais de pesquisa, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), um programa de incentivo aos alunos de graduação na produção de conhecimento desde os primeiros anos da graduação. Parte das alunas que participaram da pesquisa tiveram a oportunidade de desenvolver pesquisas no âmbito deste Programa.

8 Todas as colaboradoras da pesquisa participaram do projeto de Extensão “Movimento (auto)biográfico da educação musical pelo Brasil”, que 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 [2021] o projeto realizou reuniões no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa (auto)biográficas em Educação Musical (GEPaEM/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).

apenas, mas a culturas e princípios que envolvem esses repertórios ou práticas musicais. E ambos os grupos, tanto professores quanto alunos, deveriam estar abertos para conhecer e entender o desconhecido. Esse pensamento se assemelha ao que apresentamos nesse artigo 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 nos diz que a universidade é um lugar plural, e com um currículo que segue diretrizes nacionais, que atende aos padrões do Ministério da Educação (MEC), e que os discentes também devem ter flexibilidade ao se depararem com propostas diferentes de suas experiências anteriores, ou que destoem de seus planos futuros.

Por outro lado, uma problemática levantada por Joana (2021, grifo nosso) é a dificuldade de lidar com professores que não se envolvem com a parte pedagógica do curso:

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.**

As características descritas por Joana nessa e em outras narrativas revelam pontos em comum com as características do *habitus conservatorial* apontado por Pereira (2014, p. 93-94), como o ensino como um ofício medieval, "o músico professor como objetivo final do processo educativo [...]; o individualismo no processo de ensino [...]; a música erudita ocidental como conhecimento oficial [...]".

Essas características apontam para traços coloniais que migraram do conservatório para o ensino superior, não só para o curso de Bacharelado, mas também de Licenciatura em Música. Ainda assim, Maria alerta que não basta tocar para ensinar, parafraseando Maura Penna (2007), e 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, grifo nosso).

Esse 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 membro 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 (2007, p. 53) 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.

Um compromisso que exige coragem (FREIRE, 2001, 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.

Joana parece já compreender qual seria esse papel, uma vez que entende que a função 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.

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).

Para que essa consciência seja estabelecida, é preciso ter compromisso com sua própria formação e mais do que isso, entender a importância de uma formação profissional espelhe esses “cidadãos mais humanos”, sejam os atores dessa formação docentes, discentes ou instituições. Assim, os aspectos coloniais que desumanizam grupos sociais devem ser identificados, discutidos, e contestados, visando atingir esses objetivos humanos propostos pela Pesquisa (auto)biográfica.

Considerações

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 nossa⁹), “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 2006, p. 11, tradução nossa) 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 garantias¹⁰.

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 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 nossa¹¹).

A preocupação de Wayne Bowman (2006, p. 12, tradução nossa¹²) é de utilizar as narrativas de forma que seu potencial contribua com a área da educação musical,

9 **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).

10 **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).

11 **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).

12 **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).

e 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”. 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, tradução nossa¹³).

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).

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 nossa¹⁴).

13 **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).

14 **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).

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, p. 168, tradução nossa¹⁵) nos convidando a refletir sobre o significado ético e social da educação musical, ou sobre “O que há de educacional sobre Educação Musical?” – provocação que se soma a tantas outras que entendem a educação musical como um ato político e como cultura (QUEIROZ, 2017; BATISTA, 2018; PEREIRA, 2018; 2020). É uma possibilidade ainda em aberto, pois, na pesquisa (auto)biográfica, tem 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.

Referências

ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15690>. Acesso em: 17 maio 2023.

ALMEIDA, Jéssica de. Biografias músico-educativas de licenciandos em música: histórias de vida e seus processos formativos na graduação. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 29, p. 178-198, 2021a. Disponível em: <http://doi.org/10.33054/ABEM20212910>. Acesso em: 17 maio 2023.

ALMEIDA, Jéssica de. Formação e experiência: biografia músico-educativa como procedimento de pesquisa e formação. **Revista Teias**, [s. l.], v. 22, n. 64, p. 102-115. 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.48697>. Acesso em: 18 maio 2023.

ALMEIDA, Jéssica de. Perspectivas da pesquisa (auto)biográfica para a educação musical: um exercício metanarrativo. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 12 - 24, abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2525530407012022e0103>. Acesso em: 18 maio 2023.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 27, n. 42, p. 94-112, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33054/ABEM2019a4205>. Acesso em: 23 mai. 2023.

ALEXIA. **Entrevista narrativa coletiva**. [Entrevista cedida a]: Pâmela Barroso de Araújo Cruz. [Entrevista não publicada], Boa vista, UFRR, 2021.

15 **No original**: “What’s Educational About Music Education” (BOWMAN, 2018, p. 168).

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002, p. 39-91.

ARAÚJO, Eli de Matos. **Interculturalidade no curso de Licenciatura em Música da UFRR**: currículo e prática pedagógica de seus acadêmicos-docentes. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021.

ARAUJO, Eli de Matos; ALMEIDA, Jéssica. A (in)visibilidade da interculturalidade em um Curso de Licenciatura em Música. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, UFSM/RS, v. 15, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/66845>. Acesso em: 25 maio 2023.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2002, p. 18-29. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20periodicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

BATISTA, Leonardo Moraes *et al.* Pesquisa Etnomusicológica e Contemporaneidade: abordagens e perspectivas outras. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 6., 2020, Online, **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020, p. 418-130. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/10678>. Acesso em: 18 maio 2023.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica. **Revista Interlúdio**, Londrina, v. 6, n. 10, p. 54-74, 2018. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/interludio/article/view/1955>. Acesso em: 29 maio 2023.

BOWMAN, Wayne D. "Why Narrative? Why Now?". **Research Studies in Music Education**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 5-20, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010101>. Acesso em: 18 maio 2023.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.33054/ABEM2018a4010>. Acesso em: 18 maio 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700/6352>. Acesso em: 18 maio 2023.

CONTIERO, Lucinéia. Narrativas memorialísticas de formação docente: do particular ao coletivo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2018, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-iv-conedu>. Acesso em: 23 maio 2023.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre a educação formal, não-formal e informal. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: SIMPOM, 2014. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4578>. Acesso em: 23 maio 2023.

CRUZ, Pâmela Barroso de Araújo; ALMEIDA, Jéssica. A pesquisa (auto)biográfica no Brasil e suas interfaces com a educação musical: um estudo inicial. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021, [s. l.]. **Anais** [...]. [Florianópolis]: ABEM, 2021. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/801>. Acesso em: 23 maio 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 23 maio 2023.

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. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16737>. Acesso em: 23 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Celso Henrique Souza. **Educação musical na família: as lógicas do invisível**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Música) - Curso de Pós-graduação em Música, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/15575>. Acesso em: 23 maio 2023.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescentes. **Inharmoniques: musiques, identités**, [s. l.], v. 2, p. 88-102, maio 1987. Disponível em: <http://articles.ircam.fr/textes/Green87a/index.html>. Acesso em: 23 maio 2023.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. London:

Ashgate Publishing, 2002.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, dez. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/104>. Acesso em: 23 maio 2023.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 189-197, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8704>. Acesso em: 23 maio 2023.

JOANA. **Entrevista narrativa coletiva**. [Entrevista cedida a]: Pâmela Barroso de Araújo Cruz. [Entrevista não publicada], Boa vista, UFRR, 2021.

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: Editora da UFRN, 2010. p. 61-79.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Acesso em: 23 maio 2023.

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

MARIA. **Entrevista narrativa coletiva**. [Entrevista cedida a]: Pâmela Barroso de Araújo Cruz. [Entrevista não publicada], Boa vista, UFRR, 2021.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazer dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049> . Acesso em: 23 maio 2023.

NAIELY. **Entrevista narrativa coletiva**. [Entrevista cedida a]: Pâmela Barroso de Araújo Cruz. [Entrevista não publicada], Boa vista, UFRR, 2021.

NOVO, José Alessandro Dantas Dias. Educação musical no espaço religioso: um estudo sobre a formação musical na Primeira Igreja Presbiteriana de João Pessoa - Paraíba. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música,

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8422>. Acesso em: 23 maio 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do gênero**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 302- 314, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/genero/article/view/457>. Acesso em: 23 maio 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, v. 41, p. 57-79, jun. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p57-79.id929>. Acesso em: 23 maio 2023.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 15, n. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>. Acesso em: 23 maio 2023.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n.32, p. 90-103, jul. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 23 maio 2023.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio**, v. 6, n. 10, p. 10-22, dez. 2018. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/interludio/article/view/1944>. Acesso em: 23 maio 2023.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250054>. Acesso em: 23 maio 2023.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. **CETRANS - Centro de Educação Transdisciplinar**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 1-9, nov. 1995. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

PODESTÁ, Natan Tejada de; BERG, Silvia Maria Pires Cabrera. Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 28., 2018, Manaus. **Anais** [...]. Manaus:

ANPPOM, 2018. p. 1-8. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2018/5356/public/5356-18159-1-PB.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: ABEM, 2019. p. 1-17. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/view/137/165>. Acesso em: 23 maio 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. 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. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 23 maio 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

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

RECK, André Müller. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel**: um estudo de caso no Ministério de Louvor Somos Igreja. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6976>. Acesso em: 23 maio 2023.

SARA. **Entrevista narrativa coletiva**. [Entrevista cedida a]: Pâmela Barroso de Araújo Cruz. [Entrevista não publicada], Boa vista, UFRR, 2021.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 10, n. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>. Acesso em: 23 maio 2023.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Identidade musicais de alunas de pedagogia**: músicas, memória e mídia. 2003. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/4287>. Acesso em: 23 maio 2023.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 13, n. 13, p. 39-48, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/137/165>.



abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323. Acesso em: 23 maio 2023.