

# **Sentidos e significados para a escolha da profissão professora de música: Por uma compreensão narrativa**

**Senses and meanings for the choice of the music teaching profession: By a narrative understanding**

*Teresa Mateiro<sup>1</sup>*

*Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)*

*teresa.mateiro@udesc.br*

*<http://orcid.org/0000-0002-3527-8366>*

*Giulliana Audrá<sup>2</sup>*

*Claretiano – Centro Universitário*

*juaudra@uol.com.br*

*Submetido em 31/03/2022*

*Aprovado em 30/06/2022*

## Resumo

O objetivo deste trabalho é tornar perceptíveis os sentidos e significados da narrativa de uma estudante de pós-graduação, a fim de compreender como ocorreu sua escolha pela profissão professora de música. Os ensaios autobiográficos, orais e escritos, entendidos como prática de formação e método de investigação foram produzidos durante quinze semanas em uma disciplina do curso de Mestrado em Educação Musical, oferecida durante o ano de 2019. Dez temáticas foram abordadas: escolha da profissão; antecedentes familiares, musicais e educacionais; ser professor e músico; atuação profissional com música; aprendizagem musical; música no contexto escolar; experiências formativas marcantes; experiências com composição e improvisação; experiências com educação musical não formal; e como as experiências musicais se relacionam aos estudos teóricos e às visões epistemológicas de autores das áreas de educação e, especialmente, de educação musical. Para apresentar a história da estudante, uma série de cortes foi realizada para permitir olhar sua trajetória para além do percurso biográfico. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: qual o caminho trilhado por ela para decidir pela profissão professora de música? Ao interpretar as narrativas, foram destacadas as relações entre as dimensões pessoais e profissionais que conduziram suas escolhas de formação, assim como os processos de mudança que se refletem em sua história de vida. Os eixos selecionados para discussão foram: os primeiros anos escolares, as experiências musicais e de formação e a decisão pela educação musical. É uma história singular que pretende, acima de tudo, ser educativa.

**Palavras Chave:** Autobiografização. Narrativas escritas. Experiências vividas.

## Abstract

The aim of this study is to make perceptible the senses and meanings of the narrative of a graduate student, in order to understand how her choice for the music teaching profession occurred. The autobiographical essays, oral and written, understood as a training practice and research method, were produced during fifteen weeks in a course of the master's course in music education, offered during 2019. Ten themes were addressed: choice of profession; family, musical, and educational background; being a teacher and musician; professional performance with music; musical learning; music in the school context; outstanding formative experiences; experiences with composition and improvisation; experiences with non-formal music education; and how musical experiences relate to theoretical studies and epistemological views of authors in the fields of education and, especially, music education. To present student's story, a series of cuts were made to allow looking at her trajectory beyond the biographical journey. The question that guided this research was: what was process of deciding to become a music teacher? In interpreting the narratives, the relationships between the personal and professional dimensions that led to her educational choices were highlighted, as well as the processes of change that are reflected in her life story. The axes selected for discussion were the early school years, musical experiences and training, and the decision for music education. It is a singular story that intends, above all, to be educational.

**Keywords:** Autobiographization. Written narratives.

## Introdução

Este artigo é resultado da atividade narrativa de Giulliana Audrá – considerando seus atos de viver e de contar, à época aluna de uma disciplina de Mestrado em Música – e da produção textual elaborada por mim, como professora pesquisadora na área de educação musical. Delory-Momberger (2012, p. 529) explica que, se há, por um lado, a relação entre o texto e a ação, há, por outro, o objeto a ser interpretado. Giulliana, ao narrar e refletir sobre suas experiências vividas com música, 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” (PASSEGGI, 2021, p. 2). Ademais, repensa suas relações com o outro e com o mundo, reelabora suas aprendizagens, dado que é um processo permanente de interpretação e reinterpretação de suas ações.

A compreensão narrativa das experiências da estudante em formação foi fundamental para que eu pudesse dar sentido àquilo que conecta o texto à ação. Delory-Momberger (2012, p. 529-530), fundamentada em Ricouer, Baudouin e Alheit e Dausien, esclarece que “o relato de vida” revela um desafio epistemológico que consiste na relação entre “os recortes, as categorizações, os procedimentos de avaliação do texto e os recortes, as categorizações, os procedimentos de avaliação da ação”. Consequentemente, o relato de Giulliana não representa a totalidade de suas experiências nem a fatualidade de suas ações. O relato, sendo uma atividade de linguagem, é ação, porém não é ação, dado que “o enredamento reconfigura a ação mediante operações de seleção e ordenamento, escolhas narrativas (velocidade do relato, forma de presença do narrador, postura enunciativa etc.), mediante modalizações e formas de valorização” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530).

A possibilidade de Giulliana ser narradora, protagonista e autora da própria história, como destaca Passeggi (2021), bem como coautora deste texto, é o que caracteriza o processo de autobiografização. É o ato de narrar as próprias experiências, “no qual presente, passado e devir se entrelaçam” (p. 5), independentemente de sua natureza – “escrita, oral, pictórica, gestual”, podendo ser também

---

1. Professora associada do Departamento de Música (DMU) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Trabalha nos Programas de Pós-Graduação, Mestrado em Música (PPGMUS) e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) na mesma instituição. Foi professora de música em escolas, públicas e privadas, de educação básica. Desenvolve pesquisas na área de Formação Docente privilegiando temas como prática pedagógica, programas curriculares, conhecimento profissional, práticas musicais escolares, estudos transculturais e pesquisa (auto)biográfica em educação musical.

2. Mestre em Educação Musical pela UNESP e bacharela em Flauta Transversal pela Faculdade Santa Marcelina. Desde 2021 cursa Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Claretianos (EaD) e trabalha como colaboradora na elaboração, captação e realização de projetos para escolas públicas da região rural de Visconde de Mauá (RJ). Ingressou no doutorado do PPGMUS UDESC em 2019. Atuou como flautista nas áreas de música popular com o grupo Armazém Abaporu, com quem realizou turnês nacionais e internacionais. Integrou grupos de câmara e orquestras interpretando músicas de concerto. Participou de projetos de arte-educação e circulação artística que foram premiados, como: Cuiabá Sonoro – Interações Estéticas (2008-2009), Petrobras Cultural (2011), PROAC (2009), Ano Brasil na França (2005) e Projeto Pixinguinha (2005).

musical – ou de sua denominação, ou seja, “narrativas de si, escrita de si, memorial, autobiografia”, entre outras. Para mim, no entanto, ao criar um enredo para compor a biografia de Giulliana, por intermédio do convívio em sala de aula, de seus relatos, depoimentos e escritos, das trocas de mensagens por e-mail e WhatsApp, pude aprender como ela se concebe em um mundo social e histórico.

Esse processo de aprendizagem é denominado biografização, por narrar uma história que não é minha, e heterobiografização, pelas atividades de troca, escuta e leitura dos textos biográficos, que também me fizeram refletir sobre mim mesma. Ao ler Sancho e Hernández (2011, p. 14-15), identifiquei-me com a ideia de me reconhecer como alguém que se constitui na pesquisa assim como a metodologia pode ser concebida na pesquisa, formando, portanto, parte do processo de se construir durante o desenvolvimento investigativo. Os autores afirmam que não é o pesquisador que adota uma metodologia, é a metodologia que adota o pesquisador.

Consequentemente, neste trabalho, assumir uma metodologia não é legitimar um processo, mas apresentar uma história vivida, dialogando de forma crítica com outros autores e relacionando-a com os contextos sociais em que se insere. Para isso, segui a recomendação de Bolívar (2002, p. 14), no sentido de realizar uma descrição dupla “entre descrições desde dentro (primeira pessoa, fenomenológica) versus descrições desde fora (terceira pessoa, objetivista)”. Valorizo, assim, o discurso narrado e o contexto externo que dá significado e sentido à realidade vivida pela estudante.

O foco deste artigo recairá, então, sobre o processo de biografização como um trabalho biográfico, por meio da ação da linguagem escrita (PASSEGGI, 2021). Desse modo, deixarei para outra oportunidade os efeitos de compreensão e de formação que me foram apresentados com as reflexões conjuntas realizadas com Giulliana sobre suas experiências com música. Logo, o objetivo deste trabalho é tornar perceptíveis os sentidos e significados da narrativa de uma estudante de pós-graduação, a fim de compreender como ocorreu sua escolha pela profissão professora de música.

### **Narrando no feminino<sup>3</sup>**

Giulliana e eu nos conhecemos em sala de aula de uma disciplina de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música que ministro há alguns anos e que prevê estudos sobre formação e prática docente. Tenho proposto estudar tanto sobre as diferentes dimensões da formação do licenciando em Música quanto sobre o professor<sup>4</sup> que atua no componente curricular Arte/Música em escolas públicas de educação básica e em escolas especializadas de música (MATEIRO, 2019). Dessa forma, elaboro planos de ensino a partir de quatro linhas de pesquisa: formação acadêmico-profissional em música, professores e contextos de trabalho, estudos transculturais e abordagens (auto)biográficas em educação musical.

---

3. Resultados parciais foram apresentados no IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA), realizado na UnB no período de 1 a 4 de junho de 2021, no formato on-line e promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH).

4. Utilizarei o genérico masculino “professor” para me referir a ambos os sexos, estando consciente de que essa decisão poderá despertar polêmicas.

Essa turma era composta por sete mulheres: cinco eram estudantes do curso de Mestrado em Música (PPGMUS/UDESC), duas do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES/UDESC) e uma era aluna especial, ou seja, não estava vinculada a nenhum programa de pós-graduação e solicitou matrícula para cursar a disciplina. Optei aqui por compartilhar uma dessas sete histórias, tendo como critério a estudante que eu ainda não conhecia, aquela que se matriculou como aluna especial e participou ativamente das aulas, tendo sempre algo para contar, comentar e analisar. Para apresentar sua história, fiz uma série de cortes para permitir olhar sua trajetória para além do percurso biográfico.

Especificamente, naquele semestre de 2019, durante quinze semanas, propus a narração oral e a escrita de ensaios autobiográficos, seguindo o propósito das narrativas de experiências vividas como prática de formação e método de investigação. As temáticas escolhidas foram: escolha da profissão; antecedentes familiares, musicais e educacionais; ser professor e músico; atuação profissional com música; aprendizagem musical; música no contexto escolar; experiências formativas marcantes; experiências com composição e improvisação; experiências com educação musical não formal; e como as experiências pessoais musicais se relacionam aos estudos teóricos e às visões epistemológicas de autores das áreas de educação e, especialmente, de educação musical.

A cada aula, uma aluna narrou a sua história correspondente à temática proposta. O fato de ser uma conversa em grupo fazia com que os discursos narrativos não fossem contados de forma linear e cronológica, mas por meio de uma corrente fragmentada de percepções e lembranças (ARANGO, 2016). Por vezes, os ensaios autobiográficos escritos previamente eram lidos durante a aula, e, conforme as estudantes liam, percebi que lembravam de outros acontecimentos ou comentavam que ajustariam a escrita para poder inserir algum detalhe omitido ou retirar alguma parte que consideravam não ser tão relevante.

Fazíamos perguntas umas às outras e tecíamos comentários construtivos. Era um momento de pensar juntas, como afirma Hernández (2013, p. 19), “não somente sobre a experiência narrada do outro, mas sobre a experiência do encontro entre sujeitos”. Dessa maneira, não se tratava de uma entrevista em grupo, como um método de pesquisa, mas de uma prática de formação (PASSEGGI, 2011). Parafraseando Hernández (2013), era um espaço comum onde eu, como pesquisadora, queria saber sobre elas e sobre mim mesma, e as mestrandas, que me ofereciam suas experiências, também queriam saber de si e de todas nós. Era uma forma de aproximação ao conhecimento.

Em um dos seus ensaios autobiográficos, Giulliana narra que, inicialmente, teve “alguma resistência para expor verdadeiramente as histórias” de seu percurso de vida com música. No entanto, continua:

Com a ajuda dos textos lidos e das discussões em sala, fui me entregando a esta proposta, fui aos poucos retirando o véu que encobria minha capacidade de ouvir de mim mesma o que realmente tinha sido importante no meu percurso de vida musical e, aos poucos, fui entendendo a profundidade desta disciplina.

De acordo com Passeggi (2011, p. 153), as narrativas de si, orais e escritas, são formadoras a partir do momento em que há “coerência entre a noção da

reflexividade autobiográfica, entendida como o retorno sobre si mesmo, para tirar lições de vida, e a noção de formação”. Recordar as experiências de vida e narrá-las implica um distanciamento do narrador e a possibilidade de se permitir ver com outras lentes. Esse processo de compreensão de si a partir da perspectiva do outro, continua a autora, pressupõe enfrentar sentimentos de rejeição, contradição, surpresa, frustração. Porém, é desse modo que ocorre a transformação durante os processos formativos.

Foi nessa perspectiva que me referi à escrita de narrativas como método de investigação, visto que intencionava utilizá-las como fontes biográficas, pois meu interesse como professora formadora era conhecer e acompanhar os processos formativos e (auto)formativos em educação musical das estudantes matriculadas na disciplina. Contudo, a principal questão que motivou a pesquisa foi investigar o caminho trilhado por elas para decidir pela profissão professora de música.

O interesse por esses mesmos processos formativos de estudantes dos cursos de Mestrado Acadêmico em Música (PPGMU/UnB) e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES/UnB), similar ao dos estudantes matriculados na disciplina supracitada, permeou o trabalho de Abreu (2017a), que adotou os memoriais formativos. Outros trabalhos que utilizam a abordagem (auto)biográfica em educação musical podem ser encontrados, inicialmente, nas pesquisas de Almeida (2019) e Gontijo (2019) e, posteriormente, nos trabalhos de Marques, Pedrollo e Madeira (2021), Pedrollo *et al.* (2021) e Madeira *et al.* (2021).

As autoras refletem sobre o aumento de pesquisas nessa perspectiva, demonstram quais procedimentos teórico-metodológicos têm sido adotados, apresentam os autores mais citados e as temáticas de interesse investigativo dos pesquisadores, além dos termos e conceitos produzidos na interface entre música, educação musical e (auto)biografia. Consequentemente, a discussão sobre uma área de conhecimento em construção tem sido constante entre os profissionais. Nesse sentido, vale sublinhar os novos vocábulos: autobiografias musicais, biografia musical, biografia músico-educativa, escuta musical autobiográfica, musicobiografização e ateliê musicobiográfico de projeto.

### **“Adoro contar sobre esta fase”**

Aos quatro anos de idade, Giulliana foi morar em um sítio na Serra da Mantiqueira com os pais e irmãos – o mais velho com seis anos e a irmã caçula com seis meses. Ela conta que “não tinha energia elétrica, não tinha estrada que se chegasse de carro, não tinha supermercado, apenas pessoas com um mesmo ideal: construir um ambiente saudável para criar os filhos”. Vale ressaltar que a Serra da Mantiqueira está entre as belezas naturais brasileiras por ser uma cadeia montanhosa, de aproximadamente 500 quilômetros, que se estende pelos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

A família de Giulliana encontrava-se no lado mineiro do rio Preto, que faz a divisa com o lado carioca. “Outras famílias, algumas fugindo de perseguição política do regime militar, outras em busca de outras maneiras de viver e criar os filhos, se juntaram a nós e lá fundaram uma escola para alfabetizar e escolarizar as crianças”, acrescenta Giulliana.

Essa escola experimental, que se chamava Escola da Terra, tinha seus princípios baseados no socioconstrutivismo de Paulo Freire com algumas tendências estéticas da Pedagogia Waldorf. Na minha classe de primeiro ano, tinham crianças de todas as idades, alguns que, aos quatorze anos de idade, estavam tendo pela primeira vez na vida seus primeiros contatos com a vida escolar. Essa experiência mágica ainda repercute em mim e nas minhas ações até hoje.

Crescer “em uma comunidade quase *hippie* nos anos 1970 em um rincão da Serra da Mantiqueira”, como escreveu Giulliana, e rodeada por adultos que não só queriam modificar a escola, mas também a realidade social, é, de fato, “uma experiência mágica” que ficou para sempre em sua memória. Uma memória que remete a concepções e valores de vida, de família e amizade, de educação e comunidade. Ao escrever esse ensaio autobiográfico, Giulliana, com 47 anos de idade, indica Paulo Freire e a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, como referenciais teóricos e estéticos seguidos pela escola onde estudou até o 3º ano do ensino fundamental e que teve sua mãe como fundadora.

Vale sublinhar que, depois de 14 anos de exílio, Paulo Freire foi convidado para abrir o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas no ano de 1978 – um ano depois de Giulliana se mudar para a Serra da Mantiqueira. Gadotti (2007) relata que, como o governo brasileiro negara o regresso do educador ao país, Paulo Freire falou “clandestinamente” por telefone aos professores, que se reuniam livremente pela primeira vez desde o início da ditadura militar. O educador popular e subversivo, que escreveu em defesa dos oprimidos, ganhando força no mundo, inspirava outros educadores comprometidos com a causa da mudança – alguns deles aparentemente se encontravam na imensidão da Serra da Mantiqueira, dando aulas para Giulliana.

A Pedagogia Waldorf está fundamentada na questão da liberdade do ser humano, e a concepção de liberdade, de Rudolf Steiner, está no conhecimento. A dimensão da autoeducação, a individualidade, o ato de ensinar, a interação interpessoal (professores e alunos) e intrapessoal (consigo mesmo), entre outros componentes, constituem holisticamente o desenvolvimento complexo entre os âmbitos físico, espiritual, afetivo, intelectual e artístico do ser humano (BACH JÚNIOR, 2012). Bach Júnior coloca Paulo Freire e Rudolf Steiner em diálogo e afirma que, para ambos, uma educação para a liberdade significa “que o direcionamento pedagógico não é orientado nem pelo Estado, nem pelo mercado” (p. IV). Outro ponto convergente “está na ideia de escola autoadministrada, que configura uma república de professores. A democracia participativa está incorporada a uma autoadministração escolar” (BACH JÚNIOR, 2012, p. IV.). Essas características parecem ser as mesmas da Escola da Terra, que, conforme Giulliana, era uma escola rural “tipo público/privada”.

## **“Maneira através da qual eu expressaria minha leitura do mundo”**

Giulliana é bacharela em Música pela Faculdade Santa Marcelina. Morando em São Paulo já antes do ingresso no curso, tinha aulas de flauta transversal e violão. Estudar música foi uma decisão influenciada pelo namorado, que já frequentava a universidade, e de grande parte de seus melhores amigos, que eram músicos. Ela conta que, naquele tempo, “quem sabia tocar e cantar já ganhava algum *status*, pois, como não existia aparelho de som, os encontros e festas eram sempre embalados por músicos que tocavam ao vivo e onde todos se envolviam”. Ela escreve:

Quando anunciei em casa que eu iria prestar faculdade de música, minha mãe achou um pouco precipitada a minha decisão. Achava que eu deveria experimentar outras opções também. Não porque ela não acreditava que música fosse uma boa escolha, apenas achava que eu poderia abrir para outras experiências. Mas não teve jeito. A influência dos amigos e do meu namorado eram muito fortes. Não pensávamos em outra coisa, não fazíamos outra coisa a não ser tocar e debater sobre música.

Na família não havia nenhum músico, mas os amigos – chamados por Giulliana como “quase irmãos”, pelo fato de viverem todos juntos – eram filhos de músicos e tocavam algum instrumento. Foi nesse contexto que escolheu um instrumento para tocar. Confessa que sua vontade era cantar, porém tinha uma amiga mais velha que cantava muito bem e, por isso, pensava que “a concorrência era desleal”. Continua: “Como o canto me parecia inatingível, escolhi a flauta transversal, que é um dos instrumentos que mais se aproxima da voz humana, e foi através dela que passei a me expressar neste ambiente”. Seu relato revela os vínculos afetivos que teve durante a juventude, os amigos com quem conviveu e suas influências: “Construíamos, através da música, uma identidade social e cultural que nos caracterizava e nos unia. A música nos representava e nós representávamos a música”.

Quando foi para São Paulo, Giulliana e essa amiga, que era dois anos mais velha, iam a uma loja de discos de vinil,<sup>5</sup> onde havia cabines de escuta para ouvir música. Poeticamente escreveu: “Ficávamos lá, dentro de uma pequena cabine, onde a música fazia caber o mundo inteiro. Depois saímos e a cidade fervia, pessoas circulavam com suas infâncias escondidas em suas maletas ou engolidas para o âmago de suas almas”. Para ela, “a música traz a possibilidade de nos pôr cara a cara com nossos sentimentos esquecidos pela dureza da rotina da sobrevivência”.

Contou ainda que, na cabine, colocavam o álbum *Clube da Esquina* e competiam para ver quem chorava primeiro: “Todas as memórias da nossa infância a floravam, e quem derramasse a primeira lágrima ganhava. [...] a música não

---

5. Sinônimo de disco fonográfico, vinil ou LP (*Long Play*) – originalmente da terminologia inglesa *Long Playing Record*. Gravação de áudio, principalmente, de canções de 1948 a 1990, quando surge o CD.



nos deixa esquecer quem somos, seja na escuta, na criação ou na interpretação”. A amiga já cantava canções do álbum *Clube da Esquina 2*, e elas se identificavam com algumas delas. Esse álbum duplo foi lançado em LP em 1978 e reuniu um grupo de músicos, sobretudo mineiros vinculados a Milton Nascimento, que ficou conhecido como Clube da Esquina (DINIZ, 2012).

“Quem eram aquelas pessoas que expressavam uma vida que se assemelhava à vida que juntas havíamos experimentado e que agora se escondia nas fendas do asfalto e nos ruídos da cidade?”, perguntou-se Giulliana. De acordo com Julião (2020), pode-se dizer que o núcleo inicial do Clube da Esquina foi constituído por Milton Nascimento e pelos três principais letristas: Fernando Brant, Márcio Borges e Ronaldo Bastos. Os compositores do grupo eram, prioritariamente, Milton Nascimento (melodia) e Lô Borges (harmonia). Citam-se, ainda, músicos como Wagner Tiso, Eumir Deodato, Paulo Moura, Toninho Horta, Tavito, Nelson Ângelo e Robertinho Silva.

Contudo, o importante a ressaltar é que esse grupo “encontrou na amizade e na paixão pela música os ingredientes necessários para extravasar a verve criativa e amplificar, a partir da poesia e da canção, os desejos e sonhos de toda uma geração” (BORGES; PÁDUA, 2019, p. 1-2). Imagino que Giulliana, sua amiga e seu grupo de amigos sentiam algo semelhante, pois em seus relatos ela sublinha a “amizade” e a “paixão pela música”, assim como as experiências vividas que a levariam a perseguir seus “desejos e sonhos”.

A produção musical da geração de Milton Nascimento, que driblou a censura imposta pelo regime militar com o uso de metáforas em suas canções (BORGES; PÁDUA, 2019), influenciou a geração de Giulliana Audrá, que viveu a então recente abertura política com a tão desejada democracia. Como destacam os autores, os discursos socialmente construídos refletem visões pessoais do momento histórico do grupo mineiro – e do povo brasileiro – e “a complexidade das relações humanas, políticas e artísticas dos anos 1960 e 1970” (BORGES; PÁDUA, 2019, p. 8).

A estudante, que pretendia ingressar em um curso de Doutorado em Música em 2019, conta que teve outras experiências marcantes que confirmaram sua escolha profissional com música. Em suas palavras:

Juntou-se a isso a minha estupefação diante da energia e da sensação de liberdade que vivenciei quando fui assistir, aos 15 anos, ao concerto da banda do grande multi-instrumentista e compositor Hermeto Pascoal. Ao vê-los tocar, não tive a menor dúvida de que seria aquela a maneira através da qual eu expressaria minha leitura do mundo. Na Faculdade entrei em contato com a música contemporânea erudita e me encantei. Passei a me debruçar sobre o repertório contemporâneo para flauta, bem como paralelamente continuava tocando música brasileira e jazz. Casei-me com um compositor e passamos a fazer muitos trabalhos juntos.

Giulliana se encantou com Hermeto Pascoal, músico associado às tradições da música popular brasileira e à música instrumental presente em gêneros como o choro, o frevo ou o jazz (COSTA-LIMA NETO, 2010, p. 56). O músico alagoano que tem grande curiosidade em relação aos timbres, explorando instrumentos

convencionais e exóticos, como um balde ou uma máquina de costura (BORÉM; ARAÚJO, 2010). O músico ecumênico que afirma que a música é a sua religião, que é atento às tradições religiosas indígenas e afro-brasileiras, que é fiel aos sons da natureza e que é o espelho do tempo e da sociedade. O “músico genial, para o qual não existe divisão entre composição, performance, arranjo e improvisação” (BORÉM; ARAÚJO, 2010, p. 39). Refletindo sobre a história de Giulliana, não é difícil imaginar a perplexidade da experiência vivida com Hermeto Pascoal e sua banda tocando ao vivo.

### **“Me esforçava muito para ser alguém que jamais seria”**

Por vários anos, Giulliana atuou como flautista, tocando em bandas, fazendo shows e turnês. Durante a faculdade, tinha um trio (dois violões e flauta) e desenvolvia “um repertório de releituras de músicas do Egberto Gismonti e do Hermeto Pascoal”, músicas que fazem parte de suas lembranças musicais desde a infância. Ela narra que, nessa época, tinha dificuldades relacionadas à interpretação musical no contexto acadêmico. A pressão relacionada ao certo e ao errado e os julgamentos rígidos importados pela visão eurocêntrica não permitiam que se expressasse plenamente, pois ela não avançava para além do desenvolvimento técnico.

Para se formar, Giulliana deveria tocar um repertório obrigatório, com peças desde o período clássico ao romântico, porém ela não conseguia se identificar com o que interpretava: “Não havia uma compreensão plena do que o compositor expressava, eu não me expressava, não me identificava e executava estas músicas de maneira bastante técnica, fato este muito repreendido pela boa professora que eu tinha”. Pereira (2020, p. 4), ao refletir sobre os currículos superiores de música no Brasil, afirma que há um desequilíbrio entre os valores atribuídos à música erudita e às “outras músicas que atravessam a vida (pessoal e profissional) dos estudantes e o contexto em que os cursos estão inseridos – muitas vezes silenciadas como processos, quando não ausentes das discussões que ali se realizam”.

É perceptível o sentimento de frustração nas linhas escritas pela estudante. Ao mesmo tempo que “admirava imensamente” as pessoas que tocavam o repertório reconhecido como oficial e legítimo na academia, reconhecia que se “esforçava muito para ser alguém que jamais seria”. Giulliana relata que um dia sua professora de flauta transversa pediu para que “esquentasse os dedos enquanto ela terminava alguns afazeres”. Para isso, Giulliana começou a tocar o repertório que estava montando com os amigos. Eram composições de Egberto Gismonti que, no momento, ela estava ouvindo e transcrevendo de ouvido algumas partes do piano para a flauta. Ela continua sua narrativa:

Quando a professora me escutou tocando aquilo, veio correndo, de longe, gritando: “É isso, é isso, é assim, é desta maneira que se toca, isto é música, isto é flauta, isto é você”. Saí desta aula ainda sem saber exatamente quem eu era, mas ao menos já sabia quem eu não era. Agradeço a ela até hoje.

Certamente, muitos estudantes e professores dos cursos de música, ao lerem o relato de Giulliana, se identificarão. Eu também sou dessa geração que, durante

os anos de Graduação e Mestrado em Música, tocou peças do repertório europeu com a mesma dificuldade de expressão e sentido. Temáticas como ensino conservatorial, colonialidade, giro decolonial, práticas tradicionais de ensino, repertório institucionalizado e naturalizado e eurocentrismo musical têm estado no palco dos debates acadêmicos. Com isso, vislumbramos a possibilidade de outras músicas e outras práticas na e para a formação de músicos e professores de música.

Anos depois, Giulliana tocou com um grupo de improvisação livre quando passou um ano na Inglaterra com seu marido, o que impulsionou a criação de um trio quando de seu retorno ao Brasil. Com esse trio, montaram “um espetáculo que envolvia composições eletroacústicas de compositores atuais entrecortadas por seções de improvisação livre” e ganharam dois prêmios: PROAC e Petrobras Cultural.

Durante oito anos da minha vida, entre os anos de 2001 e 2009, participei de um grupo de música popular contemporânea brasileira que chegou a ter boa atuação no cenário da música instrumental. Com este grupo, gravamos três álbuns. Considero a gravação do segundo álbum, cujo nome é *Tupigrafia*, bem como seus concertos de lançamento, o ápice do trabalho deste grupo.

Quando fomos gravar este CD *Tupigrafia*, enviamos um áudio-demonstração para o soprista Carlos Malta, convidando-o a gravar conosco. Ele prontamente aceitou. Esta foi a maior satisfação da minha vida. Passamos dois dias gravando, ouvindo, regravando, e depois fizemos alguns shows com sua participação.

O entusiasmo de Giulliana está relacionado ao concerto de Hermeto Pascoal, que assistiu em 1998: “Hermeto era acompanhado por uma banda de jovens que se dedicava exclusivamente à sua música, e havia um exímio soprista que hoje segue carreira solo, Carlos Malta. Eu e meus amigos admirávamos este grupo e jamais perdíamos um concerto deles”. O repertório tocado, ouvido e vivido pela estudante era o da música popular brasileira – Milton Nascimento, Egberto Gismonti, Hermeto Pascoal. Ela não conta em suas narrativas que dançava valsas, que ouvia música sinfônica e que costumava ir a concertos de música clássica. Desse modo, fica a pergunta: é possível pensar que há músicas mais apropriadas para o estudo de música?

### **“A educação encontra-se na parte mais profunda da minha alma”**

Outras experiências foram igualmente importantes nessa época, como, por exemplo, os três intensos meses que passou no Ponto de Cultura, chamado de Projeto Ciranda, na cidade de Cuiabá (MT), desenvolvendo um trabalho voltado para o ensino de instrumentos de orquestra para alunos de baixa renda matriculados em escolas da rede pública de educação básica.

Quando eu e meu marido voltamos de nossa temporada em Londres, o Brasil estava no início de um momento favorável para a cultura, as artes e para as práticas docentes. Gilberto Gil

era o então ministro da Cultura e conseguiu, nesta fase, fomentar as práticas educativas culturais por todo o Brasil. Criou os Pontos de Cultura, que era o projeto principal do Programa Cultura Viva, programa este fundado pelo ministro em 2004 no governo Lula.

Após quatro anos de criação dos Pontos de Cultura, o ainda ministro Gilberto Gil, juntamente com outras secretarias e com a Funarte, criou o projeto Interações Estéticas, que tinha como objetivo fazer um intercâmbio de artistas entre as diversas regiões do país através de residências artísticas em Pontos de Cultura. Eu e meu marido elaboramos uma residência de três meses em um Ponto de Cultura chamado Projeto Ciranda.

Para elaborar o projeto com o qual ganharam o prêmio da residência, o casal debruçou-se no estudo dos métodos ativos, entre eles, Murray Schafer, John Paytner, Boris Porena e George Self. Giulliana narra: “Da mesma maneira que me encantei com o concerto de Hermeto Pascoal, me encantava agora com as propostas de Murray Schafer e John Paynter. E, a partir desse projeto realizado em Cuiabá, já pensava em me inscrever no mestrado, para o qual não tinha mais dúvida, seria em Educação Musical”. Foi com essa experiência que decidiu abraçar a docência. Durante a faculdade, ela deu aulas de flauta doce e depois de flauta transversal, mas não se identificava como professora de instrumento. Afirma: “Quando comecei a atuar como professora de música, aí, sim, passei a me identificar como educadora”.

Ao revisitar o passado, textualizando suas experiências, Giulliana sonha com o futuro, fazendo mestrado e substituindo a carreira de flautista pela docência. Começou a pensar a música por meio do processo de ensinar e aprender, e não mais apenas como o ato de tocar um instrumento. Paraphraseando um dos meus textos (MATEIRO, 2015), ela escreve: “A música menos como uma ocupação individual, de ofício, e mais como um conhecimento que todos têm o direito de construir”. Assim, foi se desligando de suas atividades performativas, e essa decisão ficou ainda mais reforçada com o nascimento de seus filhos, simultaneamente à realização do curso de mestrado.

Conta que “a maneira livre com que as crianças improvisam com qualquer som” sempre a fascinou. Dá exemplos de quando as crianças estão experimentando e explorando o mundo com suas vozes ou quando começam a descobrir os sons emitidos por objetos e fazem suas músicas. Suas diversas experiências com improvisação livre são a base para suas aventuras docentes: “Quando comecei a me aventurar na área da educação musical, procurei trazer a improvisação e a composição para as atividades que realizei junto aos grupos de crianças com quem trabalhei”. Posso ler nas entrelinhas de Giulliana o quanto ela se envolve e se dedica àquilo que acredita. Ainda sobre sua decisão acerca da opção pela profissão professora, volta ao passado e reflete no presente sobre o futuro:

Ao analisar por que a área da Educação tanto tem me atraído, volto ao meu passado, à minha infância, onde minha primeira

experiência escolar foi muito profunda, carregada de significados e experiências marcantes.

Creio que a alfabetização é uma das fases mais importantes na nossa vida, pois passamos a ler e escrever o mundo, o que nos leva a significar o mundo de outra maneira. Por isso, acredito que a experiência relatada acima [Serra da Mantiqueira] tem grande influência nesta minha mudança de “leitura” e “escrita” do mundo, onde a educação encontra-se na parte mais profunda da minha experiência vivida, da minha alma, e a performance ficou para os momentos de lazer com os amigos e a família, o que acaba também, de alguma maneira, por nutrir e influenciar as minhas práticas docentes.

As reflexões de Giulliana que encontrei registradas em seus ensaios (auto) biográficos confirmam a busca pelo sentido das experiências que, por sua vez, são as fontes originais de todo e qualquer narrador. Percebo que as experiências narradas por ela foram, de fato, vividas por meio de “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta”, como Larrosa (2002, p. 25) se refere ao argumentar que a experiência não é informação nem opinião e que é cada vez mais rara por falta de tempo e excesso de trabalho. Define que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21). Desse modo, o sentido dado por Giulliana às suas experiências potencializou o seu processo de formação, pois conseguiu “reconstruir uma imagem de si mesma como um sujeito histórico, situado em seu tempo e espaço, agindo e sofrendo na trajetória de sua história” (PASSEGGI, 2015, p. 78).

## **Considerações para não concluir**

Chego a esta parte com dificuldade de estabelecer um ponto final à interpretação da narrativa de Giulliana. A história não termina e sempre há mais para narrar, e, por isso, a decisão de como terminar me é desafiante. Por ora, quero ainda contar que em 2020 e 2021, com o cenário de escolas fechadas e outras medidas de isolamento provocadas pelo vírus SARS-CoV-2, que causa a doença Covid-19, ela voltou para o lado mineiro da Serra da Mantiqueira, onde todas as manhãs deu aulas para os três filhos. Se, por um lado, na década de 1970 algumas famílias se escondiam da perseguição política do regime militar nesse rincão, por outro, Giulliana opta pelo mesmo local para se proteger do vírus que matou milhares de brasileiros.

O discurso narrativo da estudante, registrado em seus ensaios escritos, representa um saber construído de modo biográfico, expresso por meio de uma sequência de eventos em tempos e lugares, produzindo conhecimento prático intransferível e privilegiado que corresponde a intenções e significados, conforme aponta Bolívar (2002). Para compreender o caminho trilhado por Giulliana para decidir pela profissão professora de música, foi necessário colocar a história em um determinado contexto e fazer alguns recortes que permitiram olhar sua trajetória para além do percurso biográfico.

Os primeiros anos escolares foram marcantes em sua vida, por isso, quando reconstrói sua história, ela reflete que esse período, muito provavelmente, foi o que mais a influenciou a se decidir pela educação musical. O ato de fazer música, cantando e tocando, interpretando e improvisando, é uma ação presente em seu dia a dia, como uma atividade de lazer, e não mais com os mesmos objetivos e intensidade, como ocorria durante sua juventude, seu período de formação acadêmica e, posteriormente, como musicista. Sua vasta e diversa experiência musical nutre e influencia suas práticas docentes, como Giulliana mesma reconhece.

O fato de ter tido uma formação diferente daquela oferecida pela maioria das escolas públicas brasileiras parece ter sido determinante, pois ela considera que suas opções tanto como flautista quanto como professora foram “menos de conservar, de manter hábitos e modelos do passado e mais de ruptura, de uma procura pelo novo”. Não havia nada que a prendesse a velhos hábitos e, por isso, não tinha uma tradição a zelar. Ela escreve: “Ninguém melhor do que nós mesmos, com a ajuda do outro, para descobrirmos através de nossa própria história, como e porque fazemos e ensinamos música”.

Vale evidenciar aqui o desconforto de Giulliana durante o seu curso de Graduação em Música quando ela conta que não se identificava com o repertório obrigatório proposto no currículo e a breve discussão sobre as possibilidades de outras músicas, outros compositores, outros saberes, culturas e práticas para e na formação musical. Não se trata de escolher um conhecimento ou um repertório em detrimento de outro, mas de um processo de redistribuição. Como diz Pereira (2020, p 17): “Descobrir que o melhor conhecimento não é somente aquele que tem sido valorizado como o tesouro da humanidade. Há outros tesouros encobertos pelo véu da colonialidade”.

Percebi uma Giulliana independente, criativa, sensível, curiosa, inquieta, crítica, afirmativa, comunicativa, colaborativa, indagadora – para lembrar da pedagogia da autonomia, de Paulo Freire (2011), que exige uma escola que prepare cidadãos com essas características. Dessa forma, haja vista seu fascínio e interesse pela educação, ela decidiu cursar Licenciatura em Pedagogia. Em sua mensagem, durante a escrita deste artigo, escreveu-me: “Estou me aprofundando em Piaget e Emilia Ferreiro. Estou amando”. Com esse fato, Giulliana reafirma sua escolha pela profissão professora e sua amorosa relação com a educação.

Com ela e com as outras mestrandas, durante aquele semestre, aprendi a ouvir mais, ficando atenta ao que me contavam, no sentido de valorizar cada experiência narrada, cada história compartilhada e cada reflexão gerada. Mais uma vez reli o artigo de Larrosa (2002) para reforçar a necessidade de parar para olhar e escutar; de parar para pensar, olhar e escutar mais devagar; de parar para sentir e sentir mais devagar; para suspender a opinião, o juízo, a vontade e o automatismo da ação; para “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p. 19). Giulliana também se expressou, confirmando a ideia de que a experiência e a formação estão conectadas:

Considero esta prática [reflexão (auto)biográfica] de extrema importância e deveria ser ela uma constante dentro do processo de formação de qualquer pessoa, pois traz para nós a

responsabilidade e a importância que temos dentro da formação da nossa sociedade, sendo nós mesmos, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, transformador e transformado, significante e significado.

Agradeço a Giulliana por ter me oferecido seus ensaios autobiográficos e por tantas trocas de mensagens durante a escrita deste texto, que me permitiram compreender como ela dá sentido ao que faz. Fui ouvinte, leitora e intérprete da história que acabo de escrever. Em alguns aspectos, pode ser uma forma tradicional de construir uma história de vida, no sentido de alguém escrever a vida do outro. Entretanto, trata-se de um processo colaborativo cuidadosamente construído desde 2019. Consequentemente, de várias formas, reitero a coautoria deste artigo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary. O FAEM como espaço de formação em educação musical: uma investigação-formação a partir de memoriais de mestrandos da UnB. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 38, p. 89-104, 2017a. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/655>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ALMEIDA, Jéssica. *Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida*. 2019. 368 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. Tesis (Doctorado) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 2016.

BACH JÚNIOR, Jonas. *A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BOLÍVAR, António Botía. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BOREM, Fausto; ARAÚJO, Fabiano. Hermeto Pascoal: experiência de vida e a formação de sua linguagem harmônica. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 22, p. 22-43, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/mNYpgJT3xRKRFPvJmDNsZwh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BORGES, Rodrigo; PÁDUA, Mônica de. Política, dialogismo e historicidade em *Clube da Esquina n.º.2*, de Lô Borges, Milton Nascimento e Márcio Borges: análise do discurso poético-musical a partir de reflexões de Foucault. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: ANPPOM, 2019. Música e Interculturalidade, v. 29. Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v29/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

COSTA-LIMA NETO, Luiz. O cantor Hermeto Pascoal: os instrumentos da voz. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 22, p. 44-62, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/G4RLyxmWV4qPsDbqwtPLyDc/?lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2020.



DINIZ, Sheyla Castro. “*Nuvem cigana*”: a trajetória do Clube da Esquina no campo da MPB. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UNICAMP, Campinas, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. *Revista Proposta*, n. 113, p. 21-27, 2007. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2886>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GONTIJO, Millena Brito Teixeira. *O movimento (auto) biográfico no campo de Educação Musical no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. Poner en cuestión el significado de “generar conocimiento” en la investigación educativa de carácter biográfico. In: LOPES, Amélia; HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO GIL, Juana Maria; RIVAS FLORES, José Ignacio (coord.). *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital, 2013. p. 14-25.

JULIÃO, Rafael. Encontros, imagens e cruzamentos no álbum Clube da Esquina (1972). *Criação & Crítica*, n. 28, dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 2 fev. 2022.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MADEIRA, Ana Ester Correia; MARQUES, Mônica Luchese; PEDROLLO, Silani; MATEIRO, Teresa. Pesquisa (auto)biográfica em educação musical: análise da construção do conhecimento em teses e dissertações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021, Mato Grosso do Sul [On-line]. *Anais [...]*. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2021. Disponível em: [http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/papers/975/public/975-4019-1-PB.pdf](http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/975/public/975-4019-1-PB.pdf). Acesso em: 2 fev.2022.

MARQUES, Mônica Luchese; PEDROLLO, Silani; MADEIRA, Ana Ester Correia. Neologismos entre educação musical e pesquisa (auto)biográfica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021. *Anais [...]*. A educação musical brasileira e a construção de um outro mundo. [S. l.]: ABEM, 2021. Disponível em: [http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_congresso/v3/index.html](http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html). Acesso em: 2 fev. 2022.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? *In: SILVA, Helena Lopes; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). Música e Educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 171-187. Disponível em: [https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2015/2015\\_MUSICA\\_E\\_EDUCACAO\\_SERIE\\_DIALOGOS\\_COM\\_O\\_SOM\\_VOL\\_2.pdf](https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2015/2015_MUSICA_E_EDUCACAO_SERIE_DIALOGOS_COM_O_SOM_VOL_2.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

MATEIRO, Teresa. Produção Acadêmica sobre Formação Docente em Educação Musical. *In: SCHAMBECK, Regina; FIGUEIREDO, Sérgio; BEINECKE, Viviane (org.). Processos e Práticas em Educação Musical: formação e pesquisa*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 267-281.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. *In: MURILLO ARANGO, Gabriel Arango (comp.). Narrativas de experiencia em educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2015. p. 69-88.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. *Revista Praxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 12 out. 2021.

PEDROLLO, Silani; MATEIRO, Teresa; MARQUES, Mônica Luchese; MADEIRA, Ana Ester Correia. Pesquisas (auto)biográficas: abordagens metodológicas na produção acadêmica em Educação Musical. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021, Mato Grosso do Sul [On-line]. Anais [...]. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2021. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais-congresso/v4/papers/975/public/975-4019-1-PB.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.*

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino Superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250054, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5xrpGmgvKpQ8tfrMgb4cLyt/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios. *In: SANCHO, Juana María (coord.). Con voz propia*. Los cambios sociales desde la experiencia de los docentes. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2011. p. 8-23.