

# Outros contornos para a formação docente em música: biografia músico-educativa como uma proposta de pesquisa-formação

## Other outlines for music teacher training: musical-educational biography as a research-formation proposal



Jéssica de Almeida

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil  
jessica.almeida@unb.br



Ziliane Lima de Oliveira Teixeira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil  
ziliane.teixeira@ichca.ufal.br

**Resumo:** Este artigo sustenta a necessidade de uma formação docente em música que ultrapasse as fronteiras disciplinares dos conhecimentos que a permeiam. Localizamos, com base em dados coletados por uma pesquisa desenvolvida nos últimos cinco anos, uma crescente e recorrente problemática nesse campo: a importância do diálogo entre teoria e prática. Porém, nesse recorte, defendemos um entendimento amplo de superação dessa dicotomia, para além do ensino de elementos técnicos e estritamente musicais, alinhando-se a um entendimento de educação musical alargado, com vistas a atender o seu compromisso humano, ético e político (Bellochio, 2016; Bowman, 2002). Como provocação, apresentamos a pesquisa-formação, mediante o trabalho com a biografia músico-educativa (Almeida, 2019, 2021a, 2021b, 2022), como uma possibilidade para que essa formação seja trabalhada ao mobilizar processos de conhecimento, reflexividade, autonomia, responsabilização e comprometimento das pessoas em situação de formação.

**Palavras-chave:** formação docente em música; licenciatura em música; pesquisa (auto)biográfica.

**Abstract:** This article supports the need for music teacher training that goes beyond the disciplinary boundaries of the knowledge that permeates it. Based on data collected by research developed over the last five years, we have identified a growing and recurring problem in this field: the importance of dialogue between theory and practice. However, in this article, we advocate a broad understanding of overcoming this dichotomy, going beyond the teaching of technical and strictly musical elements, aligning it with a broader understanding of music education, with a view to meeting its human, ethical and political commitment (Bellochio, 2016; Bowman, 2002). As a provocation, we present research-formation, through work with the musical-educational biography (Almeida, 2019, 2021a, 2021b, 2022), as a possibility for this training to be worked on by mobilizing processes of knowledge, reflexivity, autonomy, accountability and commitment of people in training situations.

**Keywords:** music teacher training; licentiate in music; (auto) biographical research.

Submetido em: 30 de abril de 2025

Aceito em: 12 de julho de 2025

Publicado em: outubro de 2025

## Introdução

Em 2020, iniciamos uma pesquisa de caráter bibliográfico sobre a formação do professor de música. Ao longo dos últimos cinco anos, sistematizamos e estudamos informações de 220 trabalhos acadêmicos publicados nos últimos trinta anos (1990 a 2020). A primeira parte da pesquisa foi publicada em 2023, em um artigo que teve por objetivo apresentar e discutir os seus resultados e os possíveis impactos da produção para diferentes concepções sobre a formação docente no campo da Música, bem como suas possíveis perspectivas teóricas, mediante rankeamento dos/das principais autores e autoras referenciados/as, e as interfaces que pareciam atravessar esse debate.

Ao apresentar esses resultados, os comparamos a estudos do campo da Educação e verificamos a concentração de publicações por região e alguns picos de produção, movimentados por políticas públicas nacionais, como a Lei 11.769/2008. Apresentamos as principais revistas de veiculação desses estudos, as instituições com maior número de trabalhos publicados e os autores e as autoras das áreas de Educação e Música mais referenciados/as por essas publicações. Ao estudarmos as principais interfaces que atravessam o campo da formação,

foi possível identificar um crescimento considerável, nos últimos dez anos, de abordagens (auto)biográficas, narrativas e histórias de vida articuladas às temáticas que circundam a formação do professor de música, bem como sobre “Escolha profissional/curso, expectativas, motivações”. Por outro lado, temáticas como “relação teoria-prática/prática docente”, “pesquisa”, “mercado de trabalho/atuação profissional” tiveram reduções de incidência nas publicações nas últimas duas décadas. Isso não quer dizer que não estejam presentes nas pesquisas revisadas; o que ocorre, porém, é um atravessamento dessas temáticas em questões mais contemporâneas à formação docente, como pode ser constatado pelo fortalecimento de outras interfaces [...] (Almeida; Teixeira, 2023, p. 16).

Essas interfaces parecem sinalizar uma compreensão mais expandida da formação docente em música, uma vez que se debruçam em problematizá-la na intersecção com a diversidade musical e cultural, com a interculturalidade e com a (de) colonialidade, por exemplo. Interpretamos esse cenário como um “amadurecimento que caminha de discussões mais atreladas ao [estritamente] plano prático para aprofundamentos teóricos e ideias para se pensar a educação musical contemporânea” (Almeida; Teixeira, 2023, p. 22).

No ano seguinte, publicamos a continuação do estudo em artigo que propôs “refletir sobre uma teoria da formação docente em música, com base nos referenciais empregados em pesquisas dos campos da Música e Educação Musical sobre esta temática” (Almeida; Teixeira, 2024, p. 2). Ampliamos a reflexão sobre os resultados do artigo anterior e atribuímos essa mudança de direção nas pesquisas a um delineamento teórico sobre formação que supera seus contornos institucionais e o que está determinado pelas políticas públicas, avançando para suas dimensões pessoais, em que a pessoa em formação, posteriormente docente, é convocada a conhecer e pensar sobre a sua prática profissional. Para desenarmos possíveis contornos para uma teoria da formação docente em música, organizamos a leitura e o estudo dos conceitos dispostos nos trabalhos em quatro categorias: dimensão pessoal; dimensão profissional; articulação entre formação e atuação; e pressupostos para uma teoria da formação. O estudo dessas categorias reforçou nossa percepção sobre uma abertura do campo da Música para um entendimento de “formação docente que nasce da relação das pessoas com a música e com os seus significados para a atuação docente” (Almeida; Teixeira, 2024, p. 17).

Provocamos a área a pensar, ao concluir o artigo, a formação não só para a superação da dicotomia teoria-prática, ou seja, da prática como ensino de estruturas técnicas musicais e do próprio exercício da docência e dos pressupostos teóricos do campo da

música e da educação, mas como uma atitude permanente de resistência e autoconhecimento imbricado em contextos culturais, políticos, sociais e, também, teóricos. Nessa direção, entendemos ser necessária a:

edificação de pressupostos teóricos e metodológicos que permitam a geração de novos e renovados conhecimentos e saberes, à luz de referenciais para além dos teóricos. Além disso, espera-se que não só se dê vozes e ouvidos aos professores, como atenção e entendimento para o que eles falam e ouvem; como recebem os discursos instituídos e, também, como produzem e são produzidos por eles (Almeida; Teixeira, 2024, p. 18).

Assim, no presente artigo buscamos sustentar a necessidade de uma formação docente em música para além das fronteiras disciplinares dos conhecimentos que a permeiam. Para isso, revisitamos trabalhos coletados pela referida pesquisa (Almeida; Teixeira, 2023, 2024) para compreendermos essa necessidade de abertura. Os trabalhos apresentados na próxima seção, resultantes de diferentes contextos e problemáticas, parecem se encontrar quando demonstram a complexidade que abraça a formação docente no campo da música.

Nos alinhamos, como consequência, a um entendimento de educação musical alargado, com vistas a atender ao seu compromisso humano, ético e político (Bellochio, 2016; Bowman, 2002). Por fim, apresentamos a pesquisa-formação, mediante o trabalho com a biografia músico-educativa (Almeida 2019, 2021a, 2021b, 2022), como uma possibilidade para que essa formação seja trabalhada ao mobilizar processos de conhecimento, reflexividade, autonomia, responsabilização e comprometimento das pessoas em situação de formação.

## A emergência de novos contornos para a formação docente em música

A formação docente em música ultrapassa as fronteiras disciplinares, exigindo uma postura interpessoal e intersubjetiva do estudante, a qual pode ser alimentada ainda na formação inicial. As pesquisas com narrativas de professores/as, em atuação ou em formação, dão pistas sobre a relevância dessa possível nova compreensão sobre formação. Por meio delas, os/as narradores/as acabam, consciente ou inconscientemente, organizando uma história a ser contada sobre algo que lhes passa e que, em alguma medida, lhes perpassa e, portanto, merece ser compartilhado.

Dentre os indícios que Almeida e Louro (2016) apresentam a respeito dessa característica da formação que ultrapassa as fronteiras disciplinares, está a “herança pedagógica”. Apoiando-se em Arroyo (2012), as autoras lançaram mão dessa expressão para dar atenção às lembranças deixadas por professores/as que cruzaram as histórias dos/as participantes da pesquisa, do “amigo ou autoritário, compulsivo, estimulante ou segregador e condenatório. As marcas mais positivas que carregamos dos professores que tivemos eram como figuras humanas: sua humanidade, sua ética, seu compromisso, sua amizade, seu carinho e cuidado, sua compreensão” (Almeida; Louro, 2016, p. 242). Essas marcas tornam-se heranças porque têm a potencialidade de dar “tonalidade à forma como somos mestres agora” (Almeida; Louro, 2016, p. 239).

Alguns anos depois, Almeida (2019) parece sustentar, no contexto da formação oportunizada no ensino superior, um sentido de (de)formação em sua pesquisa de doutorado. Isso porque constata que o ensino superior se apresenta, nas histórias de vida dos/as participantes de sua pesquisa, como “um momento crucial de reorientação e mudança, como uma oportunidade para aprender direito, uma possibilidade para abrir o leque de opções profissionais, um lugar de (re)afirmações de si, em alguns casos, e de verdadeiras mudanças de posturas, em outros” (Almeida,

2019, p. 11). (De)formar, explicamos, tem o sentido de dar forma e, também, perder a forma para que essa encontre novos contornos. A autora continua apresentando os resultados de sua pesquisa, que, em nosso entendimento, são como importantes sinalizações para uma formação docente que ultrapassa seus limites disciplinares, uma vez que os conhecimentos apresentados não são neutros, tampouco unificados, o que demanda compreensões dialogadas entre diferentes áreas do conhecimento, além da emergência de que o próprio entendimento da pessoa em formação sobre esses conhecimentos seja trabalhado:

- a) o desenvolvimento e o estudo de biografias músico-educativas permitiram compreender que os processos formativos acadêmicos ganham sentidos a partir das experiências de aprendizagem musical nos contextos religiosos e nas aprendizagens musicais cotidianas e não formais; b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos, obtidos ao longo da vida, por vezes são silenciados, sobretudo quando contestados a partir do contato com conhecimentos mais formalizados, institucionalizados; c) os conhecimentos na formação, as aprendizagens e os conhecimentos compreensivos e explicativos, ainda que não conscientizados por parte dos participantes da pesquisa, operam como verdadeiros refúgios, nos quais buscam subsídios para entender o quanto sabem, ou não sabem, na graduação; e d) os processos de conscientização foram percebidos, principalmente, no que se refere às aprendizagens e aos conhecimentos existenciais, às dinâmicas, atitudes e qualidades dos sujeitos (Almeida, 2019, p. 11).

Em direção semelhante, em sua pesquisa de doutorado, Silva (2016) identificou quatro dimensões de projeto formativo que foram delineadas em um ateliê autobiográfico com vistas ao desenvolvimento de uma outra dimensão: a Dimensão Pedagógica. Segundo a autora, esse projeto formativo possui

dimensões cognitivas, motoras, de perfil estético-afetivo e ético-política. Essas duas últimas parecem elucidar um tipo de campo de conhecimento que emerge uma abertura das fronteiras dos conhecimentos disciplinares para serem trabalhadas. Isso porque a primeira, de perfil estético-afetivo, refere-se à constituição do gosto e às “relações afetivas que estabelecem vínculos de parceria” (Silva, 2016, p. 155), ambos definidores da formação. Embora não seja o ponto ao qual a pesquisadora se debruçou na pesquisa, a dimensão dos afetos foi por ela identificada como significativa nas narrativas dos/as participantes da pesquisa, assumindo papéis singulares nelas. A segunda, de matriz ético-política, traz costumes, valores e a moral e “se mostrou no modo como os agentes se posicionam diante de determinadas situações que exigem uma ação ética e um conhecimento de mundo para tomadas de posição” (Silva, 2016, p. 155).

A emergência de um conhecimento ético da realidade em que se vive, que parece estar alinhada à concepção da dimensão de matriz ético-política em Silva (2016), foi trazida por Pires (2015), que constatou que as propostas de formação de professores/as de música privilegiam o conhecimento disciplinar, o que acaba influenciando o entendimento dos/as licenciandos/as de que o principal conhecimento para o ensino de música é esse. Na leitura de Pires (2015, p. 218), essa dimensão “traz à tona questões fundamentais tais como inclusão, exclusão, diferença, diversidade e a relação ética com o conhecimento”. A presença dessas questões nas falas dos/as participantes de sua pesquisa é entendida, pela autora, como um “indício de uma profissionalidade emergente do professor de música” (Pires, 2015, p. 218).

Ao considerar, portanto, a complexidade dessas dimensões, Silva (2016, p. 155) trata de trabalhá-las no ateliê autobiográfico, constituído como espaço de formação porque promoveu “experiências de reelaboração de suas histórias desde o lugar onde se encontram hoje, como artífices de um novo ofício e de outras histórias”. A Dimensão Pedagógica se presentifica, uma vez que o ateliê é um espaço favorável ao estabelecimento de uma

concepção das próprias histórias de vida das pessoas que dele participam, e “o narrar-se permite que os sujeitos se apropriem de sua história” (Silva, 2016, p. 155). Com isso, o ateliê tornou-se formativo, uma vez que transformou experiências vividas em conhecimento da experiência, um “laboratório de produção e socialização de conhecimentos sobre si, acerca do outro e a respeito dos processos de reelaboração de nossas práticas cotidianas” (Silva, 2016, p. 156).

Elementos que não costumam fazer parte do currículo prescrito da formação docente em música também foram localizados por Alves (2015), que atribuiu a identificação com a carreira docente e a motivação para essa escolha aos “primeiros contatos sociais musicais, em contextos informais” (Alves, 2015, p. 9) e que “experiências e vivências musicais ao longo da vida favorecem a construção da identidade profissional” (Alves, 2015, p. 9). Nessa construção, a autora identificou três dimensões formativas que estão interligadas e que são simultâneas: a pessoal, a formativa identificada e a profissional de atuação. Dessas, a dimensão pessoal abrange a presença de pessoas próximas na decisão pelo aprendizado musical e/ou instrumental, incluindo professores/as.

Ao avançar para uma dimensão mais sensível em que se pese a alteridade, Gaulke (2017) diz que:

o outro, o eu e a construção do eu com o outro – o lugar, são os eixos que sustentam o desenvolvimento profissional dos professores. É na alteridade que o professor se desenvolve. Portanto, se reconhecer na experiência na e com a escola é condição do desenvolvimento profissional do professor de música, sendo a experiência com o lugar o que constitui a toca. A toca é um lugar interno de formação, que, a amalgamar formação pessoal e profissional, se torna lugar promotor do desenvolvimento profissional. Essa dinâmica do processo de desenvolvimento profissional se

dá a partir da constituição da toca (*ethos*), da sua morada, em que os professores constroem lugar em si mesmos, constituindo-se biograficamente a partir da escola (lugar). (Gaulke, 2017, p. 6).

Embora a pesquisa tenha sido realizada com professores/as da educação básica, reconhecer-se na experiência com o lugar, como Gaulke (2017) coloca, exige sua compreensão “como uma construção social, imbuída de valores e significados, constituída da experiência que temos do mundo. A escola é constituída pela experiência humana” (Gaulke, 2017, p. 31), logo, entendemos que essas experiências precisam ser conhecidas, nominadas, conscientizadas e trabalhadas como conhecimentos potenciais para a constituição dessa *toca*. Portanto, oportunidades de formação que convidam o/a professor/a em formação a pensar sobre si mesmo/a no encontro com o lugar escola (como alunos/as, estagiários/as, cidadãos/ãs), já no contexto de formação inicial, podem trabalhar importantes competências para esse desenvolvimento profissional, inclusive, em uma postura mais autônoma e independente.

Parece que esse convite a pensar sobre o que há para se dizer a seu respeito, que convoca conhecimentos que não se enquadram, necessariamente, em um único campo do conhecimento, uma vez que não se constitui dessa maneira no cotidiano, pode ser uma possibilidade para minimizar alguns desafios localizados pela área no campo da formação. Um desses problemas foi identificado por D'Ávila e Leal (2015), que, em pesquisa realizada com docentes de um curso de licenciatura em música e de pedagogia, identificaram que eles/as, apesar de comungarem de concepções pedagógicas críticas, “não reconhecem claramente os saberes pedagógicos que mobilizam e possuem uma compreensão incipiente acerca de sua função sobre a profissionalidade docente” (D'Ávila; Leal, 2015, p. 467). As autoras perceberam que os/as professores/as não conseguiram identificar com clareza os próprios saberes pedagógicos, com exceção daqueles com influência direta sobre

a construção da profissionalidade dos/as discentes. Para superar isso, elas apontam a necessidade de “investir na formação pedagógica do professor universitário” (D’Ávila; Leal, 2015, p. 480), além de indicarem um caminho de trabalho em parceria, “o trabalho interdisciplinar, em rede, [que] infelizmente não parece ocorrer com muita frequência no ensino universitário, tradicionalmente de cultura acentuadamente isolacionista” (D’Ávila; Leal, 2015, p. 482).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade tem sido percebida por alguns/mas pesquisadores/as, ainda que de forma incipiente, como uma alternativa para minimizar os desafios emergentes do contexto contemporâneo da educação, que reconhece a urgência de questões que atravessam a escola, como contexto sociocultural, conforme apresentado por Pereira e Silva (2019), Molinari e Rios Filho (2019) e Lima (2013). Essa última autora alerta para que os cursos de licenciatura em música se atentem “às necessidades e as trans-formações da sociedade colaborando para o desenvolvimento de valores e habilidades dos indivíduos em formação contextualizando os conteúdos de forma dinâmica e não-linear” (Lima, 2013, p. 107).

Lima (2013, p. 107) aponta, ainda, para a organização do conteúdo curricular de maneira não fragmentada, ou seja, sem apartar as disciplinas das vivências do cotidiano, “relacionando a teoria com a prática do sujeito aprendiz preparando o futuro docente com habilidades tanto objetivas quanto subjetivas para fazer relações e conexões com as diversas áreas de conhecimento além da musical”. A autora, por conseguinte, alerta que “não há *receita* nem caminho certo a seguir” (Lima, 2013, p. 108), aconselhando que as instituições se atentem à necessidade de pensar em um currículo flexível e dinâmico, “buscando conectar o conhecimento com o ser, a sociedade, e natureza” (Lima, 2013, p. 108).

De forma complementar, a análise de Pereira e Silva (2019) contribui para pensar uma formação de professores de música e um currículo que contemplam diferentes dimensões formativas e articulem o trabalho pedagógico à dimensão do conhecimento das práticas na área musical e das artes visuais, “além da cultura

tradicional e questões sociais, buscando também proporcionar a educadores musicais uma formação crítica, integral e humanizadora, como garantia do direito ao acesso a uma educação musical de qualidade" (Pereira; Silva, 2019, p. 8352). Além disso, os autores problematizam a ação discriminatória da educação vigente nas práticas escolares, sinalizando a necessidade de sairmos da condição de colonizados e de "descolonizar, democratizar e desmercantilizar a educação, fazendo com que os conhecimentos produzidos nas diversas instâncias educacionais possam dialogar com os demais conhecimentos existentes no mundo" (Pereira; Silva, 2019, p. 8354).

Em um plano mais propositivo, Molinari e Rios Filho (2019, p. 798) discorrem sobre "a criação e implantação de um curso interdisciplinar de formação de professores de música [...] sob a demanda de inovação, tanto de cunho pedagógico, quanto mais diretamente em sua relação com as práticas e saberes artísticos intrínsecos ao curso". Os autores relatam sobre a criação (e dificuldades) dos primeiros cursos interdisciplinares na Universidade Federal do Maranhão, abordando as mudanças realizadas nos últimos anos até sua concepção atual como curso de licenciatura em linguagens e códigos/música, que busca por uma proposta interdisciplinar feita "a partir, com e para a Música" (Molinari; Rios Filho, 2019, p. 803). Assim, Molinari e Rios Filho (2019, p. 798) buscam compreender o conceito de inovação pedagógica em um curso de licenciatura interdisciplinar, voltado para a formação de professores/as de música, objetivando "traçar um esboço de quais seriam as possibilidades de gestão pedagógica para uma otimização de resultados e consolidação de licenciaturas como essas". Por fim, os autores apresentam como a Pesquisa Artística (AR – *Artistic Research*) tem contribuído para a flexibilização do olhar de artistas-educadores/as e de educadores/as-artistas, como fundamentais para possíveis espaços de inovação nesse curso.

Em 2010, Klebère Cacione relata aspectos sobre a experiência de realização do projeto intitulado "Formação de professores: consolidação das práticas interdisciplinares nas licenciaturas", que

envolveu oito cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O projeto, proposto pelo Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL (FOPE), tinha como objetivos “desenvolver uma experiência acadêmica, relacionando ensino e pesquisa, voltada para a prática do estágio curricular cujo eixo conceitual se construísse mediante a interdisciplinaridade” (Kleber; Cacione, 2010, p. 76). As autoras destacam o avanço qualitativo dos cursos de licenciatura envolvidos no projeto, a ressignificação e produção dos saberes escolares na formação inicial de professores/as por meio desta ação conjunta, e a interdisciplinaridade na realização do estágio supervisionado.

Em artigo intitulado “Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo”, Maura Penna (2006, p. 35) alerta para a “necessidade de dialogar com outras áreas de conhecimento, numa perspectiva inter-multi-trans-disciplinar, para o enriquecimento da pesquisa e da formação do professor”. Ao refletir sobre a função da educação musical, o reconhecimento da diversidade cultural e o papel da interdisciplinaridade na formação musical, a autora diz que:

A interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação; pode e deve, a nosso ver, integrar e enriquecer a própria formação do educador musical, na licenciatura. Com isso, não pretendemos diluir os currículos das licenciaturas em música em generalidades, perdendo o domínio dos conteúdos que nos são próprios. A ideia é “abrir” esses currículos, estabelecendo pontes de diálogo e de inter-relação (Penna, 2006, p. 41).

Avançando a questão da área da Música, assim como Lima (2013), Penna (2006, p. 42) conclui que não há uma resposta única ou definitiva para as questões da nossa área, “pois são múltiplos os perfis dos educadores musicais, refletindo, inclusive, a variedade de espaços de atuação, cada qual com suas próprias demandas e desafios”, portanto, a busca pela homogeneidade

e pela padronização seria um retrocesso. Por fim, a autora nos incentiva não apenas a acolher essa diversidade, mas a cultivá-laativamente, uma vez que a diversidade potencial da interdisciplinaridade abre um leque ainda maior de oportunidades para enriquecer nossas discussões, aprimorar nossa formação e aprofundar nossas pesquisas.

Em direção complementar, a música, que é elemento fundamental da formação docente em música, entendida na perspectiva de Queiroz (2017a) como um fenômeno histórico-cultural,

ganhana expressões do indivíduo nuances singulares, mas que são constituídos a partir de uma totalidade de aspectos construídos e consolidados ao longo do tempo pela sociedade. Portanto, a música como fenômeno da cultura para ser compreendida, para além de sua superfície, precisa ser considerada a partir da complexidade de elementos que a caracterizaram, como resultado de múltiplas relações, definições e significados estabelecidos por milhões de indivíduos ao longo de milhões de anos. (Queiroz, 2017a, p. 174-175).

Em um entendimento semelhante, Penna, Pinto e Santos (2018, p. 5) desenvolveram uma pesquisa com vistas a “compreender as relações subjetivas estabelecidas com a música e sua significação na vida de sujeitos que exercem uma prática musical regular”. A pesquisa apresentada no artigo permitiu que os autores percebessem “que cada sujeito mantém uma relação única e pessoal com a música, o que dá a ela diferentes significações, por se tratar de questões subjetivas” (Penna; Pinto; Santos, 2018, p. 19). Com isso em vista, se questionam sobre como práticas de educação musical podem “lidar com essas diferentes significações que os alunos estabelecem com a música, inclusive ajudando a repensar padrões de ensino ainda vigentes” (Penna; Pinto; Santos, 2018, p. 19), práticas que considerem a complexidade das relações que as pessoas estabelecem com a música.

Esse entendimento da formação, na intersecção entre significações, valorações e compreensões da música, bem como o lugar dessa compreensão na trajetória do indivíduo, professor/a em formação, e a urgência da consideração das dimensões políticas, afetivas e éticas da profissão parecem reverberar nas palavras de Bellochio (2016)<sup>1</sup>, que nos convida a pensar a formação de professores/as de música com base na tríade formação humana, ética e produção de conhecimentos. Segundo a autora,

As relações entre música(s) e educação(ões) constituem o campo da educação musical e, para além de serem um encontro delimitado em linhas de intersecção, são um encontro borrado em suas fronteiras, ou seja, não se definem muito bem as divisas de uma e de outra. Certamente, a separação seria reducionista e não produziria o próprio movimento que se constitui como educação musical [...] música envolve e é envolvida por seres humanos, além de existir em sons, silêncios, texturas, movimentos e formas (Bellochio, 2016, p. 11).

A compreensão da educação musical com base em Bowman (2002), que não a desvincula de seu compromisso ético e político, como parte da vida que a comunica e a expressa, mobiliza, segundo Bellochio (2016, p. 15), o entendimento de que a referida tríade “soa junto a e em conjunto com as escolhas, os modos da música ser e estar presente na escola e em outros espaços educacionais, articulando-se com projetos maiores de desenvolvimento do ser humano”. Assim, ainda segundo Bellochio (2016), a ética é vista como uma condutora “de escolhas e de realizações” e envolve questionar sobre a contribuição da música para a vida e para a educação musical das pessoas.

Nesse desafio, os elementos da tríade se misturam e esperase que sejam ensinados:

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que Cláudia R. Bellochio foi identificada, em nosso estudo, como uma das autoras mais referenciadas do campo da Educação Musical pelas publicações estudadas sobre formação docente (Almeida; Teixeira, 2024).

[...] conhecimentos musicais para a vida, sem deixar de ser música. Esperam-se clusters que provoquem, desestabilizem e promovam [...] Precisamos de metodologias que provoquem os estudantes e os seus professores em buscas coletivas, que inovem os espaços e as suas formas de pertencimento a eles [...] Aí está uma imensa responsabilidade para os professores de música, que sempre estará presente quando pensamos em sua formação profissional: um desenvolvimento profissional e ético com o seu trabalho, inicialmente, como estudantes e, posteriormente, como professores de música (Bellochio, 2016, p. 16).

É nesse desafio complexo que as abordagens (auto)biográficas, como a pesquisa-formação, podem oferecer um caminho, ao trabalhar a experiência ressignificada na narrativa refletida sobre a formação (e, também, sobre a profissão) como objeto de investigação, o que “exige novas formas de pensar sobre o que fazer para acompanhar quem pesquisa sua prática” (Passeggi, 2016, p. 77). Assim, apresentamos, a seguir, a biografia músico-educativa como um método da pesquisa-formação que investiga narrativas (auto)biográficas de pessoas em formação na música e pela música. Esperamos que a proposta sirva de exemplo de como uma metodologia (auto)biográfica de formação pode mobilizar processos de conhecimento, reflexividade, autonomia, responsabilização e comprometimento das pessoas em situação de formação.

## Biografia músico-educativa: uma proposta de pesquisa-formação

A pesquisa-formação é uma metodologia desenvolvida em contextos de formação e de pesquisa que implica a pessoa em situação de formação, frequentemente institucionalizada e intencional, na investigação mediada pela linguagem sobre sua história de vida, com vistas à conscientização sobre o quê dessa

história foi formador. Na formação de professores/as de música, essa prática tem a potência de inaugurar a conscientização de uma série de categorias de conhecimentos que avançam do seu campo prático – as experiências – para seu campo teórico-empírico – a experiência sobre a experiência.

Mais uma vez, o sentido de(de)formação se faz necessário: o que a pesquisa-formação opera é, justamente, a perda de forma para que os possíveis elementos dessa formação sejam retrabalhados e adquiram outros contornos na situação atual de formação em que o/a aprendente se encontra. Esses novos contornos dependem dos encontros e desencontros entre essas experiências e os subsídios (culturais, políticos, teóricos) que ela lança mão para explicá-los. É nesse processo que formas anteriores podem ser perdidas (ou reconfiguradas) dando lugar a novos entendimentos – adquiridos com base em outras perspectivas, outras lentes de leitura. Somado a isso, como prática de formação (auto)biográfica, esse processo é amplificado na prática intersubjetiva de construção narrativa. Em outras palavras, a narrativa encontra olhos e ouvidos de outra pessoa, pesquisadora ou formadora, e essa narrativa encontrada no outro reverbera na constituição de possíveis novas versões dessa história. A pesquisa-formação trabalha a pessoa em formação com base em “suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele abordou em diferentes contextos que são/foram seus” (Josso, 2010, p. 125).

Tomando como exemplo o método de pesquisa-formação chamado biografia músico-educativa (Almeida 2019, 2021a, 2021b, 2022), diferentes atividades objetivam o avanço mediado para que a experiência seja trabalhada em seu sentido formativo: primeiro, o/a narrador/a é provocado/a a organizar a sua história de vida com e na música/educação musical para posteriormente partilhá-la com outras pessoas em formação. Essa organização já implica a pessoa em um processo de reflexão em que escolhas são feitas com base no contexto em que foi solicitada a narrativa e em sua atual compreensão sobre o que dessa história merece ser partilhado.

Em seguida, essa primeira versão da narrativa é compartilhada com pessoas que também apresentarão suas narrativas musicais (que podem incluir *playlists*, melodias e outros materiais musicais). Depois do momento de escuta, uma narrativa entrelaçada, “de nós”, é construída a partir da discussão sobre o que foi narrado e percebido pelo grupo. No final, os/as participantes são convidados/as a escreverem uma “biografia músico-educativa”, que pretende registrar a experiência sobre a experiência, ou seja, “como se deu o processo de olhar para si, bem como de construção de uma narrativa, de ouvir os demais participantes, de narrar diante do grupo [...] as percepções sobre si” (Almeida, 2021a, p. 104) e sobre aspectos formativos desencadeados pelo método.

Vale ressaltar que a inclusão da música nesse método ultrapassa o conteúdo da narrativa, avançando para a música como linguagem e lugar de significação de si:

a biografia músico-educativa opera, justamente, na investigação de uma narrativa (auto)biográfica (feita da música, pela música e para a música/educação musical) planejada para permitir uma reflexividade narrativa, sendo esta a capacidade do sujeito operar por meio das linguagens (neste caso, também a musical) versões de si (e de si na música) e de dar sentido às suas experiências e, com isso, ao seu processo formativo na e pela música (Almeida, 2022, p. 16).

Essa prática é, portanto, formadora, na medida em que vê a subjetividade como “um trabalho sobre seus componentes e sobre as incidências que ela tem na forma de se compreender como sujeito de sua história e, em consequência, de orientar-se na vida” (Josso, 2010, p. 143). Ela enfatiza a interpretação que as pessoas em formação possuem sobre o que narram. Isso não quer dizer, porém, que os conhecimentos específicos da formação institucionalizada não sejam trabalhados e necessários: a pesquisa-formação pensada por Josso (2004) se organiza com base em um projeto de formação que o indivíduo propõe, sob a mediação de um/a formador/a, no contexto de formação. A autora entende que:

[...] numa situação educativa, a análise da narrativa só avança se houver questões do seu autor e se as questões colocadas reenviarem para o pedido de formação em causa.

Na nossa perspectiva de formação, não poderia haver um código construído a priori que servisse para interpretar as biografias educativas: é necessário clarificar o questionamento que cada narrativa tenta responder. Cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação (Josso, 2004, p. 120).

Os conhecimentos disciplinares, em uma situação de pesquisa sobre si, são requeridos para além de seus limites, porém: eles costumam aparecer, nas histórias de vida, interpenetrados e, por vezes, de maneira inconsciente ou pouco refletida pelo/a narrador/a, em um primeiro momento. Por isso, uma abordagem interdisciplinar, orgânica, dos conhecimentos emergidos da narrativa e os novos, trabalhados no contexto da formação, pode auxiliar na compreensão de situações educativas e de trabalho complexas, como situações de violência e discriminação presentes nas escolas, a precariedade do trabalho e da profissão docente e a construção identitária em tempos de incertezas (Morin, 2003). Tão importante quanto, é necessário conhecimento sobre o lugar da música e da educação musical no combate a essas situações ou, pelo menos, para entendê-las a partir de sua perspectiva. Morin (2003, p. 115) amplia a leitura sobre essa noção orgânica dos conhecimentos:

Enfim, o importante não é apenas a ideia de inter- e de transdisciplinaridade. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “metadisciplinar”; o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode

romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. (Morin, 2003, p. 115).

Um exemplo de como conhecimentos interdisciplinares são trabalhados em uma prática educativa inspirada na pesquisa-formação, embora não tenham sido trabalhados por meio da biografia músico-educativa, foi o trabalho que Matos (2025) fez com base em uma meta-análise sobre o que criou, tomando como base suas experiências com a música, no contexto de estágio supervisionado:

Sua concepção se deu a partir de uma proposta feita pela orientadora do estágio para que os discentes da disciplina incluíssem, em seus relatórios de estágio, relatos autobiográficos que pontuassem informações e momentos importantes de suas histórias de vida, em especial, experiências de sua formação que pudessem ser associadas à experiência de estágio realizada no semestre. Os relatos produzidos se mostraram efetivamente frutíferos, mobilizando uma série de aspectos do processo de formação de seus narradores e da construção de suas identidades. Foi possível enxergar, ainda que de relance, alguns indicadores dos interesses, afetos, posicionamentos e saberes em jogo nas histórias de vida dos estagiários que os produziram (Matos, 2025, p. 58).

Na verdade, a proposta (auto)biográfica atravessou o estágio desde as primeiras orientações, uma vez que os/as estagiários/as foram convidados/as a pensarem projetos de ensino com base em suas relações com a música (se ela é uma celebração, se é tocada em conjunto, permeada pela improvisação, se ela é dançada, pensada matematicamente, por exemplo). Concomitantemente, foram provocados/as a construírem linhas do tempo ou escritos sobre suas trajetórias anteriores ao ingresso no ensino superior – quais experiências possivelmente os/as levaram para aquele

novo espaço de formação e quais experiências e interpretações sobre a música e a educação musical neles/as permaneceram até o momento do estágio. Na apresentação dessas linhas do tempo, conhecimentos disciplinares fizeram-se presentes, uma vez que recorreram a conceitos e conhecimentos trabalhados ao longo da graduação para qualificarem as vivências em experiências – o que de fato foi formador ou mesmo (de)formador.

A proposta problematizada por Matos (2025), de incluir uma forma de registro mais narrativa (que incluía registros em *post its*, vídeos, áudios, desenhos etc.) em um relatório de estágio, foi pensada, posteriormente, para acessar possíveis dimensões, como as éticas, humanas e afetivas, que não são facilmente expressadas pelos/as estudantes em escritas mais acadêmicas e formais. Aproximando a experiência do registro de algo mais familiar, que é seu e que lhes desse segurança, esperava-se oportunizar maior liberdade nos registros e, portanto, maior proximidade com o que esses/as estudantes realmente aprenderam com o estágio. O estagiário Rodrigo decide, a partir dessas provocações, escrever um dossiê de estágio, o qual interpretou, posteriormente, como uma autoficção, em sua monografia de conclusão de curso (Matos, 2025). Em suas palavras:

O que posso dizer, de todo modo, é que minha narrativa fictícia está atravessada por experiências vividas. Elas subsidiam, informam, conduzem. A ficção, neste caso, é o veículo de uma verdade interior e de experiências que exigem ser expressas. São dois mundos intrinsecamente ligados, que coexistem em temporalidades e condições de verdade distintas. A intenção da narrativa, aqui, é a de conectar esses mundos, não substituir um por outro. A veracidade dos fatos, informações ou situações não é o que está em jogo na narração, mas sim o sentido que dela podemos extrair (Matos, 2025, p. 64).

É aqui que a pessoa formadora se faz necessária e imprescindível: ela vive o desafio de mobilizar a capacidade reflexiva dos/as narradores/as e de procurar “modalidades de co-interpretação entre o autor, o pesquisador [formador] e os participantes [demais pessoas em situação de formação]” (Josso, 2004, p. 121). No exemplo dado acima, de uma prática de estágio supervisionado, a reflexão sobre o resultado da atividade (auto) biográfica se deu posteriormente, por iniciativa do próprio estagiário. Essa capacidade reflexiva foi amplificada pela sua participação no Grupo de Estudos (Auto)Biográficos em Educação Musical (GEPAEM), vinculado à Universidade de Brasília (UnB), em que teve a oportunidade de realizar leituras e de discuti-las junto de outros/as pesquisadores/as mais experientes, incluindo leituras de importantes referenciais da pesquisa-formação, como Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé. A interpretação sobre o sentido do dossiê, no contexto de sua formação, deu-se nesse contexto privilegiado, em que se pese que sua própria orientadora de estágio era, também, a líder do GEPAEM. Assim, o pré-projeto de formação inaugurado no estágio ganhou contornos menos borrados quando analisado posteriormente, em sua pesquisa de conclusão de curso. Com o auxílio do Grupo e da orientadora, lentamente essas *modalidades* foram descortinadas. Sobre a experiência da escrita livre, que demandava uma reflexão sobre si, e no formato que mais se aproximava de sua história de vida, Matos (2025) compartilhou o seguinte:

Quando criei o dossiê, queria me destraravar com um canto. Pode ser, como disse em outro lugar, que a forma burocrática de um relatório me perturbava. Pode ser que uma fonte *Arial* ou *Times New Roman* fossem cinzas em demasiado. Mas pode ser também que eu não estivesse disposto a registrar minha história. Que não quisesse refletir ou ter qualquer tipo de trabalho. Talvez isso não importe, ao menos para o que fazemos aqui. Há, além deste, outros espaços para remendar a vida. O que acho

pertinente é que essa expressão bem subjetiva (um produto artístico, se assim posso chamá-lo), permitiu os primeiros passos de uma narrativa que o ultrapassa. No terreno de uma vida em formação, o dossiê foi uma indicação em um mapa (Matos, 2025, p. 81).

Como uma indicação em um mapa, podemos pensar a pesquisa-formação como uma oportunidade para espaços se constituírem lugares de formação que subsidiam territórios de fala, tomando o entendimento de Cunha (2008, p. 185) sobre os conceitos espaço-lugar-território: “O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”. Nossa história de vida, nessa direção, seria um grande mapa e a pessoa em formação, na perspectiva (auto)biográfica, buscaria com o auxílio do/a formador/a, primeiramente, localizar os caminhos conhecidos, os rios que cruzam esses caminhos, as fronteiras impostas ou criadas em sua formação.

Em seguida, para que esse mapa se torne inteligível, são requeridos conhecimentos e o domínio dos aparatos linguísticos, conceituais, culturais e políticos para que esses limites e esses desbravamentos sejam conhecidos e interpretados – atividade que demanda, mais uma vez, o apoio de um/a formador/a. É ele/a quem, pela sua experiência, conseguiria mais facilmente “saber o que o outro pode receber, tendo em conta as suas experiências passadas, como o que ele quer receber, tendo em vista os seus projetos implícitos ou explícitos” (Josso, 2004, p. 132). Somado a isso, esses elementos são atravessados por afetos, por suas dimensões éticas e humanas e é isso que torna um “pino no mapa” um lugar de formação. Como um pino, pode ser reposicionado por interesse da pessoa que se forma, pois a formação “depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram fazer dele” (Dominicé, 2014, p. 90).

## Considerações

Neste artigo, retomamos ponderações possibilitadas por um trabalho interinstitucional desenvolvido nos últimos cinco anos sobre a formação docente em música (Almeida; Teixeira, 2023, 2024), considerando o seu compromisso humano, ético e político (Bellochio, 2016; Bowman, 2002). Em consequência, provocamos a área a pensar a formação como uma atitude permanente de resistência e autoconhecimento imbricado em contextos culturais, políticos, sociais e, também, teóricos.

Assim, buscamos sustentar a necessidade de uma formação docente em música para além das fronteiras disciplinares dos conhecimentos que a permeiam e argumentamos a pesquisa-formação, mediante o trabalho com a biografia músico-educativa (Almeida 2019, 2021a, 2021b, 2022), como uma possibilidade para que essa formação seja trabalhada ao mobilizar processos de conhecimento, reflexividade, autonomia, responsabilização e comprometimento das pessoas em situação de formação. Adicionalmente, como exemplo de um trabalho com narrativas de história de vida inspirado na pesquisa-formação, apresentamos as reflexões tecidas por Matos (2025) sobre um dossiê interpretado como narrativa autoficcional no contexto de um estágio supervisionado em música.

Finalizamos o artigo com o compromisso e o convite de explorarmos a biografia músico-educativa e outras metodologias de formação (auto)biográfica com vistas a amplificar a relação que as pessoas estabelecem com os conhecimentos mobilizados em processos de formação. Esses conhecimentos são prático-musicais, prático-pedagógicos, teóricos da música e da educação, entre outros, mas são também significados pelas relações que as pessoas estabelecem com a música e com a educação, com o meio em que vivem e com os variados contextos pelos quais são atravessadas ao longo de suas trajetórias de vida. Também são

estremecidos pelo cotidiano da escola, dos campos de atuação, pelos problemas que atravessam a sociedade e em que essas pessoas em formação e atuação são convocadas a considerar a responsabilidade humana, ética e política da educação musical:

Pense por um momento sobre as forças que estão incomodando e dividindo o mundo de hoje: pobreza, doença, fome, guerra, falta de moradia, terrorismo, poluição, aquecimento global, misoginia, homofobia, xenofobia e outros ódios demasiado numerosos para mencionar. Considere, também, a coragem e a convicção dos que dedicam suas vidas lutando contra essas coisas. Neste contexto, considere o que fazemos como músicos-educadores profissionais [...] (Bowman, 2007, p. 113 *apud* Queiroz, 2017b, p. 107).

Como continuidade a esse estudo, esperamos conhecer e estudar os avanços da área da Música no campo da formação, considerando essa sua (re)novada compreensão. Também consideramos importante dialogarmos mais com estudos de outras áreas do conhecimento, entendendo que o enfrentamento a situações complexas, como as expostas por Queiroz (2017b), ao citar Bowman (2007), é coletivo. A área da Música tem problemáticas suas, as quais reverberam no coletivo, e tem estudos que são seus, com seus referenciais próprios. Essas leituras, porém, devem ser compartilhadas para além dela. Deixamos o convite para que esse diálogo ocorra e se fortaleça ao longo dos anos.

## Referências

- ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15690/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2019\\_ALMEIDA\\_JESSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15690/TES_PPGEDUCACAO_2019_ALMEIDA_JESSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 set. 2025.

ALMEIDA, Jéssica de. Biografias músico-educativas de licenciandos em música: histórias de vida e seus processos formativos na graduação.

**Revista da Abem**, [s. l.], v. 29, p. 178-198, 2021b. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/883/603>. Acesso em: 29 abr. 2025.

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, 2021a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48697>. Acesso em: 29 abr. 2025.

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://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/21612>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. **Revista da ABEM**, [s. l.], v. 24, n. 37, p. 67-80, 2016. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/630/475>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Epistemologia da formação em música: reflexões para sua constituição. **Orfeu**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. e0201, 2024. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/25348>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Formação do professor de música: contextos e interfaces. **Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-47, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/67949>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ALVES, Gislene Araújo. **A construção da identidade profissional de licenciandos da UFRN:** um estudo de narrativas autobiográficas. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Unidade Acadêmica Especializada em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/65d1b3b7-7b2f-43ab-948d-5a5290cd5050>. Acesso em: 18 set. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, [s. l.], v. 24, n. 36, p. 8-22, 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/595>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BOWMAN, Wayne D. Why do humans value music? **Philosophy of Music Review**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 1-10, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40327176>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3. p. 182-186, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644447004.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

D'AVILA, Cristina Maria; LEAL, Luiz Batista. Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 467-485, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4585>. Acesso em: 25 abr. 2025.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 77-90.

GAULKE, Tamar Genz. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica:** um estudo a partir de narrativas autobiográficas. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165447>. Acesso em: 18 set. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, n. 23, p. 75-83, 2010. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/218/150>. Acesso em: 29 abr. 2025.

LIMA, Hebe de Medeiros. **Formação docente transdisciplinar:** uma proposta curricular nos cursos de licenciatura em música da UECE e da UFC de Fortaleza-CE. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7956>. Acesso em: 18 set. 2025.

MATOS, Rodrigo Honorato. **Entre (auto)biografia e autoficção:** uma experiência narrativa em pesquisa-formação. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

MOLINARI, Paula Maria Aristides de Oliveira; RIOS FILHO, Paulo Oliveira. Desafios da inovação pedagógica num curso interdisciplinar de formação de professores de música. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 798-817, 2019. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13017/9522>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 13, n. 14, p. 35-43, 2006. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed14/revista14\\_artigo4.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo4.pdf). Acesso em: 29 abr. 2025.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiz; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. **Revista da ABEM**, [s. l.], v. 26, n. 40, p. 5-22, 2018. Disponível em <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/714>. Acesso em: 29 abr. 2025.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares; SILVA, Waldir Pereira da. Curso de licenciatura em educação do campo em Arraias/TO: formação musical e profissionalidade docente. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 8352-8365, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2229/2253>. Acesso em: 29 abr. 2025.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música:** conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/392e55d5-9fab-4000-8d74-37491891af7b>. Acesso em: 18 set. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical como cultura: nuances para interpretar e (re)pensar o ensino de música no século XXI.

**Debates - Unirio**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 163-191, 2017a. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6524/5838>. Acesso em: 29 abr. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017b. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076/3766>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILVA, Maria Goretti Herculano. **Ao tecer somos tecidos:** (re) significando a docência na constituição do *habitus* em estudantes de Música-Licenciatura. 2016. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22730>. Acesso em: 18 set. 2025.

## Contribuição de autoria

Ambas as autoras tiveram o mesmo nível de contribuição. A pesquisa foi desenvolvida por ambas e o artigo foi escrito de forma colaborativa.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.