

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

**A VOZ PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS FORMADORAS  
EM MÚSICA NA PEDAGOGIA: narrativas (auto)biográficas**

Santa Maria, RS  
2023



**Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi**

**A VOZ PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS FORMADORAS EM MÚSICA  
NA PEDAGOGIA: narrativas (auto)biográficas**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS  
2023

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Tomazi, Ana Carla Simonetti Rossato  
A VOZ PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS FORMADORAS EM MÚSICA  
NA PEDAGOGIA: narrativas (auto)biográficas / Ana Carla  
Simonetti Rossato Tomazi.- 2023.  
197 f.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2023

1. Educação musical 2. Pedagogia 3. Voz pedagógica 4.  
Conhecimento musical e pedagógico-musical 5. Professoras  
formadoras I. Ribeiro Bellochio, Cláudia II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANA CARLA SIMONETTI ROSSATO TOMAZI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi**

**A VOZ PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS FORMADORAS EM MÚSICA NA  
PEDAGOGIA: narrativas (auto)biográficas**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

**Aprovado em 06 de julho de 2023:**

---

**Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Luciana Esmeralda Ostetto, Dra. (UFF)**  
(Videoconferência)

---

**Delmary Vasconcelos de Abreu, Dra. (UnB)**  
(Videoconferência)

---

**Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)**

---

**Zelmielen Adornes de Souza, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023



Dedico essa tese à minha base...

Mãe, Natalina; pai, Clóvis (*in memoriam*); irmã, Gabriela, que sempre compartilharam comigo de momentos felizes, de amor, acolhimento, generosidade, força, descobertas e aprendizados em minha trajetória de vida e formação;

Aos meus sogros, Reinaldo e Ivoni, sempre tão atentos e amorosos;

Ao meu amado esposo e companheiro, Ronaldo, meu guia e porto-seguro, cheio de amor, generosidade e segurança em todos os momentos de nossa vida, principalmente, nesse período da escrita da tese, iniciada a solo e concluída em companhia, pois nesse percurso de encerramento, nossa família cresceu e o “nós” já não é mais composto de dois e sim de três.

Nosso bebê Frederico está a caminho...





## AGRADECIMENTOS

Agradecer, um verbo com nove letras, o qual ao ser dividido por três encaminham-me às tríades que compõem minha vida – família de origem, família de acolhimento, família que eu construí com meu esposo. Por outro lado, tríade – vida, escola, universidade... Enfim, muitas tríades e muito o que agradecer. Torno a mencionar, assim como o fiz na dissertação, que a pessoa que eu fui, que eu sou e que eu ainda quero ser são frutos das interações e interlocuções, tecidas em minha trajetória de vida e pelas pessoas que atravessaram meus caminhos, deixando suas marcas em mim e levando um pouquinho com elas.

Agradeço à minha querida orientadora, professora Cláudia. Muito obrigada pelos ensinamentos, pela paciência em momentos de não entendimento, por ser presença em minha trajetória formativa, por acreditar na voz pedagógica que tanto quis compreender, por ser incansável, amiga, divertida, inspiradora, por sonhar e permitir sonhar. A ti, minha gratidão e admiração!

Agradeço à instituição UFSM, pela acolhida desde a graduação. Aqui me sinto em casa! #souUFSM!

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Centro de Educação da UFSM, pela atenção, carinho e dedicação aos estudantes.

Agradeço também a CAPES, pela oportunidade concedida a mim em ser bolsista Demanda Social, mais uma vez.

Agradeço às professoras formadoras, em seus pseudônimos – Clara, Ana Clara, Amália, Areia, Sol e Luisa – por permitirem que eu pudesse conhecê-las e fazer coro às suas vozes na compreensão da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia.

Agradeço às membras da banca, professoras: Luciana Ostetto, Delmary de Abreu, Elizete Tomazetti, Zelmielen de Souza, Doris Bolzan e Ana Lúcia Louro, pelo aceite em estarem comigo nessa trajetória e pela generosidade de suas leituras atentas e sempre inspiradoras.

Agradeço à minha mãe, Natalina, por ser fortaleza. À minha irmã, Gabriela, meu tesouro! Ao meu amado esposo, companheiro dedicado e incansável. Aos meus sogros, Reinaldo e Ivoni, pelo carinho e atenção diários. Ao meu pai, Clovis (*in memorian*), por suas inspirações e amor sem fim! E ao nosso pequenino, Frederico,

por fazer parte da minha vida, desde janeiro de 2023. A todos vocês quero expressar minha gratidão e amor. São minhas inspirações de vida!

Ao grupo FAPEM e aos queridos colegas, amigos, companheiros de caminhada, de sorrisos, de abraços, de força a alento. Sem vocês, essa trajetória não seria tão divertida! De modo especial, agradeço à Daffny Lemes, ao Washington de Abreu e à Jade Schneider por serem presença, por serem solícitos e prontos às loucuras de escrita, de saídas a congressos, de alguns pousos para cursos, de partilhar de vida e de formação ou, simplesmente, por estarem em companhia, para um lanche no Cosmopolita. Soma-se a essa trupe animada, a querida Raquel Sturza, que desde o mestrado vimos construindo e unindo nossas forças LP2-LP4, em amizade e diálogo.

Finalmente, quero agradecer a Deus, pela vida e pela possibilidade de vivê-la linda e grandemente!

## RESUMO

### **A VOZ PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS FORMADORAS EM MÚSICA NA PEDAGOGIA: narrativas (auto)biográficas**

AUTORA: Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

A pesquisa sobre a voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia apresentou-se como um tema emergente para a compreensão da ação docente e dos modos de ser e estar na docência no ensino superior. Vinculada ao grupo FAPEM – formação, ação e pesquisa em educação musical –, ao Laboratório de Educação Musical (LEM/CE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM (PPGE/UFSM), a tese nasceu como uma vertente da pesquisa "Música – Pedagogia – formação humana: encontros em modos de ser do professor no ensino superior" (BELLOCHIO, 2018, 2022) e salientou a voz pedagógica como uma voz corporificada, encarnada na docência universitária de professoras formadoras. Buscou-se, com a tese, compreender como a voz pedagógica é/tem sido construída por professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, a partir de sua ação docente articulada à formação humana das estudantes e ao amor pedagógico à Música. Especificamente, a pesquisa interessou-se em: a) entender como a Música é apresentada e corporificada na docência; b) (re)conhecer, pelas narrativas (auto)biográficas, a emergência do amor pedagógico na docência universitária; c) identificar de que modo e/ou se as professoras formadoras operam com as quatro formas pedagógicas – tornar estudante, suspensão, profanação e amor pedagógico – na formação musical, pedagógico-musical e humana de futuras professoras-referência; d) entender os elementos-modos-gestos-expressividades na constituição da voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia. A fundamentação da tese foi construída a partir de autores-base, para pensar a voz pedagógica de professoras formadoras (ZUMTHOR, 1993, 2018; KOHAN, 2015; SIMONS, MASSSCHELEIN, 2017; LARROSA, RECHIA, 2019; MASSSCHELEIN, 2021), articuladas às formas pedagógicas, aos elementos-modos-gestos-expressividades da docência, aos autores que discutem sobre Música e Pedagogia no ensino superior (APÊNDICE A) e à pesquisa (auto)biográfica (JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2020, 2016; PASSEGGI, SOUZA, 2017), enquanto referencial teórico e metodológico, que dialoga com e se entrelaça à voz pedagógica. As entrevistas narrativas (auto)biográficas foram a base da produção de dados da pesquisa, que teve como inspiração analítica a teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011). Com o desenvolvimento da tese foi possível compreender que a voz pedagógica construída na docência em Música por professoras formadoras, é uma voz mutante com o tempo, com os referenciais que a acompanham na trajetória docente. Para algumas das professoras formadoras, essa voz também se constitui como um coro pedagógico, composto pelas consonâncias, dissonâncias e notas pedais que envolvem as relações humanas em docência. Também é uma voz que emana sentimentos, envolve processos e corporifica a palavra. A consonância é feita de escolhas que são corporificadas na construção das unidades de ensino de sua matéria e nas práticas musicais e pedagógico-musicais, desenvolvidas na sala de aula. Por fim, a voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia também é envolta dos desafios que compõem a docência, mas é uma voz que reconhece a importância do

trabalho desenvolvido por suas estudantes-professoras.em.formação, na educação básica.

**Palavras-chave:** Educação musical. Pedagogia. Voz pedagógica. Conhecimento musical e pedagógico-musical. Professoras formadoras.

## ABSTRACT

### THE PEDAGOGIC VOICE OF MUSIC TEACHERS IN PEDAGOGY: (auto)biographical narratives

AUTHOR: Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi  
ADVISOR: Cláudia Ribeiro Bellochio

The research on the pedagogical voice of music teachers in Pedagogy presented itself as an emerging theme for the understanding of the teaching activities and the ways of being and being in teaching in higher education. Linked to the FAPEM group - formation, action and research in music education -, to the Laboratório de Educação Musical (LEM/CE) and to the Programa de Pós-graduação em Educação of UFSM (PPGE/UFSM), the thesis was born as a branch of the research "Music - Pedagogy - human formation: encounters in ways of being a teacher in higher education" (BELLOCHIO, 2018, 2022) and highlighted the pedagogical voice as an embodied voice, incarnated in university teaching by female teacher educators. It was sought, with the thesis, to understand how the pedagogical voice is/has been constructed by teacher educators in Music, in Pedagogy courses, from their teaching action articulated to the students' human formation and the pedagogical love of music. Specifically, the research was interested in (a) understanding how music is presented and embodied in teaching; (b) (re)knowing, through (auto)biographical narratives, the emergence of pedagogical love in university teaching; (c) identifying in what way and/or if the formative teachers operate with the four pedagogical forms - becoming a student, suspension, profanation, and pedagogical love - in the musical, pedagogical-musical and human formation of future reference teachers; (d) understanding the elements-modes-gestures-expressions in the constitution of the pedagogical voice of formative teachers in music in Pedagogy. The rationale of the thesis was built from the base authors, to think of the pedagogical voice of teacher formators (ZUMTHOR, 1993, 2018; KOHAN, 2015; SIMONS, MASSCHELEIN, 2017; LARROSA, RECHIA, 2019; MASSCHELEIN, 2021), articulated to the pedagogical forms, the elements-modes-gestures-expressions of teaching, the authors who discuss Music and Pedagogy in higher education (APPENDIX A) and the (auto)biographical research (JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2020, 2016; PASSEGGI, SOUZA, 2017), as a theoretical and methodological referential, which dialogues with and intertwines with the pedagogical voice. The narrative (auto)biographical interviews were the basis of the research data production, which had as analytical inspiration the grounded theory (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011). With the development of the thesis, it was possible to understand that the pedagogical voice built-in in music teaching by teacher educators is a voice that changes with time, with the references that accompany it in the teaching trajectory. For some of the teacher trainers, this voice is also constituted as a pedagogical chorus, composed of consonances, dissonances, and pedal notes that involve human relations in teaching. It is also a voice that emanates feelings, involves processes, and embodies the word. Consonance is made of choices that are embodied in the construction of the teaching units of its subject matter and the musical and pedagogical-musical practices, developed in the classroom. Finally, the pedagogical voice of female teacher-trainers in music in Pedagogy courses is also shrouded in the challenges that make up teaching, but it is a voice that recognizes the importance of the work developed by their student-teachers.in.formation, in basic education.

**Keywords:** Music education. Pedagogy. Pedagogical voice. Musical and pedagogical-musical knowledge. Teacher educators.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
AUGM	Associação de Universidades Grupo Montevideu
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia
EaD	Educação a Distância
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
GEPaEM	Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Educação Musical
JAI	Jornada Acadêmica Integrada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP4	Linha de Pesquisa 4 – Educação e Artes
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PRONEX	Programas de Núcleos de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
RS	Rio Grande do Sul
SAI	Secretaria de Apoio Internacional
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIEF	Séries iniciais do ensino fundamental
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNL	Universidad Nacional del Litoral

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Termos Orientadores da leitura	21
Figura 2 – Desdobramentos dos fundamentos da tese	43
Figura 3 – A produção de dados na tese	86
Figura 4 – Codificação inicial linha a linha	100
Figura 5 – Apontamentos do caderno de pesquisa	101
Figura 6 – Unidades de análise focais emergentes	103
Figura 7 – Unidade de análise Sobre ser professora	104
Figura 8 – Unidade de análise Conhecimentos que compõem a matéria	128
Figura 9 – Unidade de análise Desafios que compõem a docência	150
Figura 10 – Partitura melódica “A voz e o verso”	174
Tabela 1 – Identificação das professoras entrevistadas	93



## SUMÁRIO

<b>1. SOBRE OS COMEÇOS</b> .....	<b>19</b>
1.1 O CAMINHO INVESTIGATIVO .....	22
1.2 AS NARRATIVAS FEITAS DE MEMÓRIA.....	32
<b>2. SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DA TESE</b> .....	<b>42</b>
2.1 UM LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	43
2.1.1 O curso de Pedagogia e a educação musical .....	50
2.1.2 A formação musical e pedagógico-musical de professoras para a educação básica .....	57
2.2 A CONSTRUÇÃO DA VOZ PEDAGÓGICA .....	62
2.2.1 As formas pedagógicas: tornar estudante, suspensão, profanação e amor pedagógico .....	68
2.2.2 Os elementos-modos-gestos-expressividades que compõem a docência .....	79
<b>3. SOBRE A METODOLOGIA: A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA</b> .....	<b>82</b>
3.1 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO FONTES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA.....	86
3.2 PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO .....	91
3.3 CONSIDERAÇÕES E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	93
<b>4. SOBRE A CONSTRUÇÃO DA VOZ PEDAGÓGICA PELAS NARRATIVAS DOCENTES</b> .....	<b>103</b>
4.1 SOBRE SER PROFESSORA FORMADORA .....	104
4.1.1 Sentimentos de estar em docência .....	105
4.1.2 Processos que se desdobram com a docência .....	112
4.1.3 Corporificação da palavra.....	120
4.2 CONHECIMENTOS QUE COMPÕEM A MATÉRIA MÚSICA NA PEDAGOGIA .....	127
4.2.1 Escolhas metodológicas.....	129
4.2.2 Tópicos organizacionais de docência .....	135
4.2.3 Práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas .....	143
4.3 OS DESAFIOS QUE COMPÕEM A DOCÊNCIA EM MÚSICA.....	150
4.3.1 Construção do conhecimento da matéria com as estudantes .....	151
4.3.2 Modos de ensinar das professoras formadoras .....	158
<b>5. SOBRE AS TRAVESSIAS DA VOZ PEDAGÓGICA EM MÚSICA: CONSIDERAÇÕES DA TESE</b> .....	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>175</b>
<b>APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS E DEFENDIDAS NO GRUPO FAPEM</b> .....	<b>184</b>
<b>APÊNDICE B – CRITÉRIOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE C – MODELO DA CARTA CONVITE ENVIADO ÀS PROFESSORAS FORMADORAS ENTREVISTADAS</b> .....	<b>190</b>

<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE MÚSICA .....</b>	<b>197</b>

## 1. SOBRE OS COMEÇOS

Essa tese nasce de um profundo desejo pessoal por compreender a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música que atuam em cursos de Pedagogia. Como pesquisadora-autora, professora de Música, musicista-cantora e interessada pelas diversas possibilidades da voz, destaco que a voz sempre foi o combustível da minha essência músico-docente e sempre atravessou meus interesses de pesquisa. E a isso, torno presença alguns questionamentos, com vistas a mobilizar a compreensão e a imersão na voz: O que cabe na voz? O que a palavra voz carrega como representação de si e de coletivos? O que existe de diferente nas vozes faladas, cantadas, narradas que as tornam singulares? Quais contribuições as vozes que habitam em mim podem gerar no mundo da formação de professores no ensino superior? Quais narrativas a voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia têm a expressar?

Inspirada pelas vozes e intrigada, no sentido de Paul Ricoeur (1994), com as narrativas das professoras formadoras em Música que atuam em cursos de Pedagogia, de diferentes instituições, públicas e privadas, enredei-me na construção desta tese. Nesse percurso, aventurei-me em um processo de estudos e escritas que buscaram compreender uma voz ainda não estudada – a voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia, com a orientação da professora Cláudia. Em um eu revestido de nós – assumi a escrita em primeira pessoa do singular, a fim de qualificar o eu narrativo<sup>1</sup> de modo pessoal e profundo. Com essa escrita, emerge a polifonia das vozes que escutei, transcrevi, analisei e ressoaram em mim e que tornaram possível a construção da tese apresentada.

A partir dessa pesquisa doutoral, interessada na voz pedagógica de professoras formadoras em Música, deixo registrado que estiveram envolvidas na composição de minha tese, oito vozes narrativas – duas + seis – revestidas do eu

---

<sup>1</sup> Nos trabalhos científicos estudados, que tiveram por base pesquisas (auto)biográficas (artigos, pesquisas doutorais), existem diferentes modo de se referir ao eu narrativo. Na Educação, Paul Ricoeur (1994), refere-se ao termo “si mesmo”. Passeggi (2016 a; 2016b; 2020), Passeggi e Sousa (2017), além do termo apresentado, referem-se também às narrativas de si. Na educação musical, Abreu (2015) menciona “construção de si” e Almeida (2019), utiliza-se do termo narrativas de si. Inspirada por esses autores, assumi o termo – eu narrativo – com vistas a fortalecer a construção de uma escrita autoral, alicerçada na primeira pessoal do singular – eu, e por acreditar na especificidade que envolve a narrativa de professoras formadoras e, por sua vez, a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia.

narrativo assumido por mim. Entendo que inúmeras outras vozes narrativas foram emanadas destas, reverberaram e, quem sabe, ainda reverberarão por muitos anos em minha existência e em suas existências de professoras formadoras.

Na escolha pela compreensão da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, exponho alguns questionamentos: A voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia poderia ser considerada uma voz autoral? Como ela se configuraria através dos anos estando em docência? É uma voz fluida, que se quer mutante pela sua natureza (auto)biográfica, narrativa e expressiva? Essas são algumas das questões que nasceram durante a investigação e que foram provocadas pelas narrativas das seis professoras entrevistadas. Além dessas, outras questões também surgiram com as próprias professoras formadoras, dentre elas: É possível perder a voz, no seguinte sentido – perde-se o direito à fala ou à escuta? Há momentos de silenciamentos da voz pedagógica dessas professoras formadoras em Música? Se a resposta for sim, por qual motivo isso ocorre? Entendo ser importante trazer à baila esses questionamentos, também com a finalidade de fortalecer que meu interesse não se vincula à intenção de dar voz às professoras, mas sim de compreender a voz que compõe suas docências, a qual reconheço ser múltipla, profunda, pertencente às convicções e escolhas que permeiam suas existências docentes.

Assim, acredito na importância de mencionar as vozes narrativas que compuseram o enredo narrativo e analítico desta pesquisa doutoral, bem como das vozes, construtora e orientadora. Às duas... Ana Carla, estudante-musicista-professora-pesquisadora<sup>2</sup>; Cláudia, professora-orientadora-pesquisadora; às seis professoras-pesquisadoras-entrevistadas: Clara; Amália; Ana Clara; Areia; Sol e, Luisa<sup>3</sup>. Meu reconhecimento à docência por vocês partilhada e por serem fonte de compreensão da voz pedagógica na docência em Música em cursos de Pedagogia!!!

---

<sup>2</sup> Coloco-me nessa tríade por entender-me desse modo: estudante-musicista-professora-pesquisadora. Por vezes será possível localizar estudante-musicista-professora-pesquisadora-bolsista, sendo bolsista por último, por ser uma condição temporária.

<sup>3</sup> Essa pesquisa foi registrada e aprovada junto à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelo processo número 23081.106109/2021-35, com registro no Gabinete de Projetos (GAP), sob o número 057077 e parecer consubstanciado número CAAE: 54072021.8.0000.5346. Respeitando a natureza (auto)biográfica da pesquisa e a opção pelo anonimato estipulados em documentos aprovados junto ao Comitê de Ética e Pesquisa, as professoras entrevistadas escolheram seus pseudônimos, validando o modo pelo qual gostariam de ser identificadas.

A tese, além da honra em escrevê-la e da abertura de novos caminhos, firmou-se como uma contribuição para a pesquisa voltada à formação de professores, bem como à pesquisa (auto)biográfica, ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM), à linha de pesquisa Educação e Artes e, ao grupo de pesquisas FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical, meu quarto nascimento<sup>4</sup> à vida acadêmica, e, por assim dizer, meu lar acadêmico!

Desejo que leitoras e leitores se sintam provocadas e provocados a refletir com e a problematizar a leitura desta tese. Acrescento aos começos desta tese de doutorado uma representação visual (FIGURA 1), que busca orientar a leitura da pesquisa, com termos que me são caros e fundantes na construção da tese.

Figura 1 – Termos orientadores da leitura



Fonte: Produzido pela autora (2023).

<sup>4</sup> Com base nos estudos realizados a partir de Hannah Arendt (2007) e Gert Biesta (2021; 2020), o primeiro nascimento para o mundo é um nascimento biológico. Com ele somos trazidos para um mundo velho. Velho, porque ele existe muito antes do nosso nascimento. Os nascimentos posteriores, como o segundo, terceiro, quarto, referem-se às nossas inserções no mundo público, ou seja, aquele que está fora da vida particular ou do seio familiar. Esses outros nascimentos representam a nossa chegada e recepção por alguém à escola de educação básica, à universidade, durante a graduação e à pós-graduação. Estou entendendo como meu quarto nascimento, a chegada e os desenvolvimentos de pesquisa junto à pós-graduação.

## 1.1 O CAMINHO INVESTIGATIVO

Construir uma tese em educação, apoiando-me<sup>5</sup> na tríade – Educação musical na Pedagogia, professoras formadoras e voz pedagógica – apresentou-se como um desafio, por se tratar de uma tríade ainda não explorada até o momento em pesquisas de cunho acadêmico-científico e nas diversas produções desenvolvidas ao longo dos anos pelos programas de Pós-graduação em Educação e em Música e pelas diferentes associações que congregam as áreas do conhecimento citados. Dentre as associações, destaco a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que potencializou e deu maior visibilidade às produções acadêmico-científicas de estudantes e professores vinculados ou não às instituições de ensino superior e à educação básica.

A tese vincula-se à Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) e ao grupo FAPEM (CNPQ/UFSM/RS), no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Destaco que a tese tem seu nascimento orientado pela pesquisa-mãe: "Música – Pedagogia – formação humana: encontros em modos de ser do professor no ensino superior", sob a coordenação da professora Cláudia Ribeiro Bellochio, e teve por objetivo:

"Investigar possíveis encontros, atravessamentos, potências entre música, pedagogia e formação humana que movimentam modos de ser professor de música/educação musical no ensino superior e a formação acadêmico-profissional, em cursos de Pedagogia" (BELLOCHIO, 2018, p.9).

Em composição com estes estudos minha pesquisa se debruça no conceito de voz pedagógica e seus desdobramentos a partir de Zumthor (1993, 2018), Simons e Masschelein (2017), Larrosa e Rechia (2019), Masschelein (2021), dentre outros autores, para compreender uma voz que é construída na docência por professoras formadoras em Música na Pedagogia – a voz pedagógica – caracterizada pela ação docente, pelos elementos-modos-gestos-expressividades que a compõem, juntamente com as formas pedagógicas – tornar estudante, suspensão da ordem das coisas, profanação, amor pedagógico – formas as quais não são dadas, mas narradas e vividas pelo eu narrativo dessas docentes durante a experiência de rememorar e de

---

<sup>5</sup> A escrita dessa tese foi realizada em primeira pessoa do singular. Mas, ressalto que é uma escrita constituída de muitos "eus" e muitas vozes, principalmente, do "eu", Ana Carla; e, do "eu", Cláudia, como orientadora.

ressignificar o vivido. Tenho compreendido que a voz pedagógica de professoras formadoras em Música tem apresentado um caráter de movimento e mudanças, que são atravessadas pelos elementos-modos-gestos-expressividades presentes e constituintes da ação docente dessas professoras, ao entender esse quarteto como o *modus operandi* da ação dessas profissionais na docência universitária, aliados às formas pedagógicas (tornar estudante; suspensão da ordem das coisas; profanação; e, amor pedagógico), com atenção ao amor pedagógico, como uma força constitutiva da docência, afinal, venho entendendo o amor na docência como uma busca profunda e contínua das professoras pelas diferentes formas de ensinar e de apresentar e compartilhar o conhecimento com estudantes em formação.

Com isso, a pesquisa doutoral firmou-se pelo seu desejo de uma criação que pudesse ir além do já pesquisado, ao enveredar-se pela compreensão da construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia, apresentando-se como um elo entre a Educação musical na Pedagogia, a Educação e a formação de professores no ensino superior. Temáticas essas que visaram contribuir com o cenário de pesquisa acadêmico-científica voltadas à formação de professores, demonstrando-se necessárias para que haja investimentos mais profundos nesse nível formativo e maior acuidade em potencializar novos atravessamentos e olhar mais cuidadoso e atento para a educação como um todo.

Assim, justifico a importância desta pesquisa pelo seu viés investigativo, o qual congregou voz pedagógica de professoras formadoras em Música, educação musical na Pedagogia e as narrativas (auto)biográficas de professoras formadoras. Nesta tese, as professoras formadoras entrevistadas dedicaram seu tempo para contribuir com o desenvolvimento de uma investigação doutoral que buscou compreender a construção da voz pedagógica dessas profissionais, a fim de aprofundar ainda mais o olhar para a formação de professores e, quem sabe, dar maior visibilidade ao caráter humano intrínseco à educação, em especial ao ensino superior e ao amor pedagógico emanado das palavras narradas.

Referente à tese estar vinculada ao PPGE da UFSM, Linha de pesquisa Educação e Artes, entendo a importância de justificá-la pelo viés educacional. Assim, refleti com Walter Kohan (2014), o qual fundamentou-se em Masschelein para produzir esses três argumentos que a mim permitiram pensar e escrever sobre a voz pedagógica de professoras formadoras em Música: 1) Envolvimento do pesquisador com a sua pesquisa; 2) Entender a Educação como o elemento que mobiliza a

pesquisa educacional; 3) Tornar pública a pesquisa em Educação. E foi entendendo esses três argumentos que pude fortalecer essa pesquisa doutoral e, assim, chegar à produção da tese.

Referente aos argumentos apresentados por Kohan (2014), destaco:

1. O pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma. Nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho do pesquisador sobre si: assim, uma pesquisa é educacional porque coloca em questão, primeiramente, o próprio pesquisador (KOHAN, 2014, p. 16).

Esse primeiro argumento levou-me a olhar para as problematizações geradas desde o início das produções da tese e que me acompanharam por todo o percurso da escrita. Desejei pesquisar uma temática que afetasse, que mobilizasse o pensamento e que pudesse me modificar como pesquisadora, mas principalmente como estudante-musicista-professora-pesquisadora, ao tornar a escuta e o olhar mais atentos aos temas que envolvem a voz pedagógica e aos processos de educação musical que decorrem da ação docente de professoras formadoras, no ensino superior, com a matéria Música - "colocar a si mesmo em questão" (KOHAN, 2014, p. 20).

2. A educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado. Nesse segundo sentido, uma pesquisa é educacional porque trata de educação, porque permite elucidar ou problematizar uma questão educacional, porque confere sentido a uma prática educacional (Ibid., p. 16).

Em Kohan (2014), a educação é apresentada como o segundo argumento da pesquisa educacional. Em minha pesquisa compreender a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia se apresentou como uma questão primordial para olhar com profundidade a educação, entendendo essa voz pedagógica como "uma questão educacional" (Ibid., p. 20).

3. Finalmente, a pesquisa educacional trata de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar a pesquisa para qualquer um. Nesse terceiro sentido, uma pesquisa educacional disponibiliza uma percepção sobre o mundo que não era perceptível. Eis o seu valor educacional (Ibid., p. 16).

Por fim, o valor educacional da pesquisa apresenta-se pela emergência de ser tornado público, pois ao mobilizar o pensamento, mostra-se inovador e



problematizador por meio de uma ação tornada pública (KOHAN, 2014). Destaco que esses três argumentos da pesquisa educacional contribuíram com a abertura para a temática a que me propus estudar, a voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia, aliada às formas pedagógicas e aos elementos-modos-gestos-expressividades que compõem sua ação docente.

Ressalto, ainda, que os três argumentos destacados possibilitaram uma mirada (auto)biográfica da pesquisa em educação, em primeiro lugar, pelo olhar do pesquisador, remetendo a uma compreensão de si frente ao mundo; em segundo lugar, pela compreensão do outro, pelo viés educacional, e aqui destaco os elementos-modos-gestos-expressividades que envolvem a construção da voz pedagógica de professoras formadoras; e, em terceiro lugar, a compreensão de um mundo tornado público, pelo valor educacional, humano, (auto)biográfico e científico da pesquisa em educação.

Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

A partir desta compreensão, entendo que a pesquisa (auto)biográfica possibilita justamente esse encontro com as dimensões de pensar e compreender a si, ao outro e ao mundo. Mundo que é público e cheio de (re)significações e potências ao considerar seus legados e projetos para a formação humana.

Nessa direção, Larrosa (2014) destaca que

[...] a pesquisa em educação é, também, uma pesquisa sobre o mundo, pesquisa que nos obriga a pensar ou a *re-pensar* o mundo, um certo estado dele. Uma investigação sobre a educação que nos obriga a pensar ou a *re-pensar* o que é a educação, mas também a pensar e a *re-pensar* as linguagens e os métodos de pesquisa educativa, a maneira como o educativo é apresentado e representado. Uma investigação também de si mesmo, que obriga o pesquisador a se pensar e a se *re-pensar* enquanto pesquisador (LARROSA, 2014, p. 23).

Nutrida pelos autores que, comigo, compuseram essa escrita doutoral (ZUMTHOR, 1993, 2018; SIMONS; MASSCHELEIN, 2017; LARROSA; RECHIA, 2019; MASSCHELEIN, 2021, dentre outros), principalmente, ao observar, pensar e “re-pensar” (LARROSA, 2014) a tese e a justificativa para sua existência, senti-me

convocada pelos autores e pela potência dessa tese, a responder à sua relevância e às contribuições e possíveis avanços produzidos junto ao grupo FAPEM (APÊNDICE A), ao longo dos anos. Devo salientar que esse grupo tem produzido, desde 2002, pesquisas envolvendo a formação de professores – de Música e referência/unidocentes – seja no âmbito da docência escolar, seja na formação acadêmico-profissional, seja na docência universitária, com professoras formadoras. Como um pequeno adendo, destaco que pelas buscas e leituras realizadas junto aos mapeamentos em diferentes bases de dados (EduCAPES, BDTD), percebi uma carência em pesquisas que pensem a temática dessa tese, seja de modo geral, olhando para a formação de professores, seja de natureza específica, a partir de professores que atuam com Música.

No contexto das buscas no portal EduCAPES, por meio de uma revisão sistemática da literatura (APÊNDICE B), fundamentada em Chitu Okoli (2019)<sup>6</sup>, mapeei diversos arquivos, dentre eles, livros, teses, dissertações, artigos que apresentaram apenas o termo localizador “voz”, entre os períodos de 2000 a 2021. Deparei-me com novecentos e cinquenta e seis (956) arquivos, dentre eles áudios, vídeos, resumos, teses, dissertações e artigos científicos. Apesar de ser um número bastante expressivo, percebi que, em meio aos arquivos sobre voz, havia muitas pesquisas voltadas às áreas que não eram meu interesse de pesquisa (robótica, engenharias, linguística, relativa aos usos das vozes ativa e passiva; e fonoaudiologia, sendo essa última mais voltada aos casos clínicos). Assim, decidi acrescentar o filtro “livro digital”, disponível no portal, para ver se a busca seria mais fiel ao que me propunha pesquisar. Cheguei aos quinhentos e cinquenta e três (553) trabalhos, contudo, ainda havia algumas discrepâncias.

Ao priorizar como termos localizadores – “voz” e “professor” – encontrei cinquenta e quatro (54) arquivos e, ao utilizar-me da revisão sistemática da literatura, com leitura voltada aos títulos, resumos e palavras-chave, cheguei a um total de seis (6) trabalhos - teses e dissertações – junto ao portal EduCAPES (GELAMO, 2018; SANTOS, 2018; FRANCO, 2008; DRAGONE, 2007, 2000; FABRON, 2005), os quais foram acrescentados às buscas na BDTD e Google Acadêmico (CARVALHO; MELO, 2020) e para algumas pesquisas produzidas na linha de pesquisa Educação e Artes, PPGE/UFSM (SOUZA, 2015; LORENZONI, 2007), o que ampliou de sete para nove

---

<sup>6</sup> Tradução para a língua portuguesa ficou sob a responsabilidade de David Wesley Amado Duarte e a revisão técnica e introdução por João Mattar (2019).

(9) documentos (teses, dissertações e artigo). Apesar destes trabalhos terem fornecido pistas importantes para a construção da escrita e organização do pensamento, não houve menção à voz pedagógica de professoras formadoras em Música. Em continuidade, desde 2019 acessei dissertações, teses e artigos científicos, via alertas criados pelo Google escolar e todos os acessos que compreenderam os períodos de janeiro de 2019 a junho de 2023 apenas mencionaram o termo "voz pedagógica", ou utilizaram-se de alguns autores que venho estudando, mas não o problematizaram ou conceituaram esse termo que tem sido caro à minha pesquisa<sup>7</sup>.

Referente às pesquisas produzidas pelo grupo FAPEM, desde 2002, tem-se pensado diversas e consoantes temáticas alinhando Música e Educação. Dentre elas, pesquisas como de Lorenzoni (2007), que aliam Educação e a corporalidade da voz, a formação de professores aliada à educação musical na unicodência (SPANAVELLO, 2005; PACHECO, 2005; ARAÚJO, 2012, dentre outros), termo esse que em 2017 ampliou sua conceitualização e passou a ser também referido como professoras-referência<sup>8</sup> ou professoras de referência (WEBER, 2018; REINICKE, 2019; TOMAZI, 2019; LEMES, 2020, dentre outros). Também, destaca-se a docência de professoras formadoras em Música no ensino superior (BELLOCHIO, 2018; SOUZA, 2018; DALLABRIDA, 2019; MOREIRA, 2020), temática a qual essa tese se filia, e encontra sua contribuição por voltar-se aos estudos da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia.

Com relação às pesquisas do grupo e possíveis aproximações temáticas, destaco a tese de Dallabrida (2019). Em sua tese a autora pesquisou sobre as racionalidades pedagógicas de professores formadores do ensino superior, o que promove alguns pontos de encontro com a minha tese. Ambas se interessam pela ação docente de professoras formadoras em Música e tem a docência em curso superior de Pedagogia como contexto investigativo. No entanto, entendo que o elemento que as difere, além de conceitual, apresenta alguns desdobramentos

---

<sup>7</sup> Em abril de 2023 foi possível localizar a primeira comunicação em anais de evento da ABEM, advinda dessa pesquisa (TOMAZI; BELLOCHIO, 2022), que se mostrou exceção ao que fora mencionado nesse parágrafo.

<sup>8</sup> Para fins de padronização da escrita, opto pelo termo professoras-referência, com o emprego do hífen ao entender que este elo marca a presença da professora que é referência humana, social, educacional de seus estudantes, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

importantes. A partir da leitura de Dallabrida (2019) entendo que as racionalidades pedagógicas de professoras formadoras são atravessadas pelos sentidos e significados do agir metodológico docente. Em minha tese olhei para a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia que tem como especificidades de sua ação docente, as formas pedagógicas e os elementos-modos-gestos-expressividades, as quais são evocadas em sua docência, frente às necessidades do mundo e compõem a matéria de ensino, a formação humana e o amor pedagógico. Isso tudo me levou a acreditar nessa tese como uma inovação e é a esta inovação que respondo e contribuo com avanços ao grupo FAPEM, à Linha de Pesquisa Educação e Arte e, ao PPGE da UFSM.

Com base nos elementos apresentados entendo que, ao construir esta tese, assumi uma posição de estudante-musicista-professora-pesquisadora, pois ao escrever colocamo-nos a caminho e precisamos assumir posturas que potencializam e decorram da vida com o que é produzido. Por outro lado, abri espaço para a escuta da voz narrativa de professoras formadoras que têm sua atuação profissional construída na docência universitária e a profissão-professora como seu ofício, além de tornar pública a voz pedagógica e os elementos que possibilitam sua construção e existência.

Inicialmente, não tinha clareza de que voz era essa. Então, os processos do estudo, de organização do pensamento e da experimentação na escrita, levaram-me a não me aproximar de algumas formas de conceber a voz, seja pela fonoaudiologia, por ser uma área consolidada e que não correspondia com minha formação no momento, seja pela área da linguística, do português, pois também foge daquilo que me constitui. Então, em um primeiro momento havia me interessado em pensar a voz pedagógica de professoras-referência que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, sob a perspectiva de Simons e Masschelein (2017), os quais entendem essa voz como aquela que é construída em um meio artificial chamado escola, e que torna o mundo disponível e atento aos estudantes e esses atentos e disponíveis ao mundo.

No entanto, algumas provocações potencializadas pelas leituras e orientações, pela pesquisa da qual essa tese emerge, e, principalmente, pelas experiências de formação junto aos estágios de docência orientada III e IV, levaram-me a observar outro contexto formativo: o ensino superior. Passei, assim, a pensar em uma voz pedagógica de professoras formadoras em Música, que atuam no ensino superior em

cursos de Pedagogia, e como uma forma de provocar-me a pesquisar em um contexto formativo com o qual ainda não tenho muita proximidade como profissional.

Frente ao exposto, alguns questionamentos começaram a disparar: como é construída a voz pedagógica de professoras de Música na Pedagogia? Como sua voz pedagógica é ou tem sido potencializada pelos elementos-modos-gestos-expressividades que são expressos em sua docência? Como as narrativas (auto)biográficas de professoras formadoras provocarão a emergência das formas pedagógicas e dos elementos-modos-gestos-expressividades que compõem sua docência? E ainda, como as professoras conquistam musicalmente e educacionalmente seus estudantes a envolverem-se em sala de aula com a aula de Música? Que contribuições e construções dispus à mesa da pesquisa (KOHAN, 2014), ao propor uma pesquisa com e para o ensino superior pensada em narrativas (auto)biográficas de professoras formadoras que atuam em disciplinas de Música/Educação Musical no curso de Pedagogia?

Com esses questionamentos, ressalto ter sido provocada por essa voz e, nessas provocações, também produzi elementos que me permitiram entendê-la em sua grandeza e em sua construção junto a sutilezas. Acredito que essa voz é grande ao falar para muitas pessoas, ao longo dos anos que ela é escutada nas instituições de ensino superior. Por outro lado, falo em suas sutilezas, pois ela apresenta nuances, elementos-modos-gestos-expressividades ao ser evocada pela e na docência como uma forma característica, específica que, possivelmente, não afetará a todos, mas naqueles em quem ela tocar poderá produzir sentidos que jamais serão esquecidos, podendo despertar nas professoras-referência da educação básica o desejo de pensarem a Música como uma possibilidade dentro de sua formação e atuação docente.

Torno aos questionamentos... A voz pedagógica que acredito constituir à docência das professoras formadoras poderia assumir-se também musical, artística, filosófica, linguística, científica, mundana, considerando suas formações e atuações? Os elementos-modos-gestos-expressividades de ser professora formadora em Música, em cursos de Pedagogia, possibilitam a essas profissionais desenvolverem características particulares, as quais deixarão marcas em seus/suas estudantes, capazes de serem lembradas ao longo de suas vidas? Talvez, uma voz *amateur*, que é provocada e pensada a partir do amor ao mundo e à matéria de ensino (amor pedagógico) e potencializada na voz pedagógica?

Assim, o tema de pesquisa voltou-se à voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia. Entendo ser necessário falar das vozes de professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, em primeiro lugar, por serem estas profissionais, dentre tantos outros professores, que possibilitam a chegada ao mundo da escola de professoras-referências, as quais atuarão na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com práticas musicais e pedagógico-musicais em sala de aula. Em segundo lugar, pelas professoras formadoras ensinarem, através da matéria Música, caminhos para as formas pedagógicas que constituem parte do que entendo ser a construção de sua voz pedagógica. Professoras formadoras que atuam no ensino superior em cursos de Pedagogia e que, junto a suas estudantes, são construtoras de modos de ser, de pensar e de atuar na formação pedagógico-profissional para torná-las estudantes, produzindo tempos de suspensão da vida particular, de profanação do conhecimento e de amor pedagógico (ao mundo e à matéria de estudo e ensino).

Com base no tema que fundamenta esta pesquisa, tomo como problema investigativo: Como a voz pedagógica é/tem sido construída por professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, a partir de sua ação docente articulada à formação humana dos estudantes e ao amor pedagógico à Música? Acredito que a docência universitária é permeada por elementos-modos-gestos-expressividades que a constroem, que são produzidos na sala de aula, através da ação e do trabalho pedagógico do professor.

Como objetivo geral, busquei compreender como a voz pedagógica é/tem sido construída por professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, a partir de sua ação docente articulada à formação humana das estudantes e ao amor pedagógico à Música. Especificamente: a) entender como a Música é apresentada e corporificada na docência; b) (re)conhecer, pelas narrativas (auto)biográficas, a emergência do amor pedagógico na docência universitária; c) identificar de que modo e/ou se as professoras formadoras operam com as quatro formas pedagógicas<sup>9</sup> – tornar estudante, suspensão, profanação e amor pedagógico – na formação musical, pedagógico-musical e humana de futuras professoras-referência; d) entender os

---

<sup>9</sup> As formas pedagógicas são originárias do texto SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (org). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-64.

elementos-modos-gestos-expressividades na constituição da voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia.

Como argumento de tese, compreendo que essa pesquisa contribuiu para ampliar compreensões acerca da formação de professores, ao investigar a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia. A temática potencializa o entendimento dos elementos-modos-gestos-expressividades que compõem a ação docente das professoras entrevistadas, bem como mobiliza pistas para observar as formas pedagógicas (tornar estudante; suspensão da ordem das coisas; profanação; e, amor pedagógico), emergentes em suas narrativas. A voz pedagógica de professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia se apresenta como uma voz corporificada e encarnada em seu ofício docente, mostrando-se preocupada com o desenvolvimento humano e educacional de seus e suas estudantes.

A compreensão da voz pedagógica de professoras formadoras em Música envolve-se em estar atenta às formas pedagógicas e aos elementos-modos-gestos-expressividades que compõem sua ação docente e são produtoras de sua voz. Esses detalhamentos da voz pedagógica não são dados nem encontrados nas narrativas (auto)biográficas, especificamente com essa nomenclatura, mas sim, precisam ser entendidos nas narrativas e suas interpretações discursivas.

Com relação às formas pedagógicas, Simons e Masschelein (2017) destacam a necessidade de tornar alguém estudante, possibilitar a suspensão da ordem das coisas, a profanação do conhecimento, em um sentido de dis(por) à mesa os conhecimentos formativos relativos à docência e ao amor pedagógico ao mundo e à matéria de estudo e de ensino. E, além disso, entender como as professoras articulam essas formas às experiências docentes.

Assim, para tornar alguém estudante é necessário retirá-lo da posição institucionalizada de aluno. Se voltar o olhar para a Música, também implica em provocar o pensamento articulado à experiência musical, ao fazer musical e pedagógico-musical, os quais potencializam uma mirada aos estudos sob uma perspectiva *amateur* e sensível, de sentir a Música adentrando pelos poros e não somente com o foco nas matrizes institucionais. Essa forma leva à seguinte, que é a suspensão da ordem das coisas, uma forma mais complexa, pois implica em o estudante se encantar e se sentir provocado pelo estudo, deixando seus problemas cotidianos do lado de fora da sala de aula. Tudo isso depende também do professor

em provocar essa suspensão, orientado pelo pensamento, pelos processos de ensino, estando ambos atentos à posição de começar, como menciona Larrosa (2018). A terceira forma, a profanação, consiste no sentido de dispor um conhecimento à mesa, a fim de mostrar o mundo sob a perspectiva do seu olhar, mas também abrindo o olhar dos estudantes para esse mundo. E a quarta forma, o amor pedagógico, refere-se à atenção e amor ao mundo, ao conhecimento e à matéria de ensino, pelo professor *amateur*.

Esses elementos específicos da construção da teoria da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia serão retomados em profundidade no capítulo 2, no qual escrevo sobre os fundamentos da tese. Nesse momento, apresento “As narrativas feitas de memórias”, subtítulo ao qual discuti alguns elementos narrativos de minha vida formativa e que me levaram a aproximar-me da voz pedagógica de professoras formadoras em Música.

## 1.2 AS NARRATIVAS FEITAS DE MEMÓRIA

Quem fui?<sup>10</sup>

Quem sou/estou?

Quem serei?

Esses foram alguns dos questionamentos que embalaram um percurso de escrita acadêmica, que teve início em agosto de 2019 e que se conclui no primeiro semestre de 2023, junto ao PPGE da UFSM e que compõe a história de minha vida acadêmica e pessoal com o grupo FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical.

A retomada de uma memória feita de voos, sobrevoos e longas caminhadas... Um pouco de quem fui-sou-estou e das professoras que estiveram comigo!

\*\*\*

Desde muito pequena sempre fui apaixonada por Música, por cantar, por criar melodias estando em frente ao espelho ou em qualquer lugar no qual a imaginação pudesse tomar forma, fruir, seja brincando com a expressividade do rosto, seja do

---

<sup>10</sup> Perguntas inspiradas no poema de Carlos Drummond de Andrade, *Verbo Ser*.



corpo, seja da voz. Frequentei aulas de iniciação musical ao teclado e canto individual. Particpei de corais infanto-juvenis como cantora e realizando, em nossos encontros semanais, algumas pequenas intervenções, quanto à preparação vocal e ao relaxamento corporal. Fui cultivando dentro de mim um amor pela Música, pela voz cantada, pelas expressividades que decorrem das múltiplas facetas de nossa voz.

No ano de dois mil e onze (2011), ingressei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para cursar Música-Licenciatura Plena, realizando nesse período as disciplinas desse curso. Busquei fazer o melhor pela minha formação, afinal, meu sonho sempre foi ser professora de Música e poder despertar o encantamento das crianças, de jovens e de adultos, estudantes que cruzassem meu caminho através dessa área de conhecimento.

Na graduação, cantei durante dois anos no coral universitário da UFSM, tendo participado também do coro de câmara, por um semestre letivo. Aventurei-me alguns semestres no canto lírico (disciplina complementar de graduação), participei de diferentes eventos, dentre eles, os encontros regionais da ABEM, da Jornada Acadêmica Integrada (JAI/UFSM), do Festival Internacional de Inverno da UFSM, entre outros. Também vivi a experiência formativa do intercâmbio cultural, uma mobilidade acadêmica internacional, oportunizado pela Secretaria de Apoio Internacional (SAI) em parceria com a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), período no qual estive na Argentina, na Província de Santa Fé, durante um semestre letivo (de março a julho). Estando lá, pude me aproximar do trabalho coral da Universidad Nacional del Litoral (UNL), instituição a qual me acolheu nesse período de intercâmbio, bem como da cultura musical e artística local, de eventos voltados à voz cantada e à regência coral. Pude cantar também no coro feminino da Província, realizando algumas apresentações junto dele, sem falar nos momentos de partilha com estudantes de outros cursos e países com quem convivi na residência para alunos estrangeiros.

Quando retornei ao Brasil e à UFSM também participei de um importante programa do governo federal chamado PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no subprojeto Música, coordenado pela Professora Doutora Luciane Wilke Freitas Garbosa. Programa pelo qual fui provocada e impulsionada a escrever o trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da professora Luciane, intitulado O PIBID-Música como dispositivo formador na construção docente de licenciandos em Música/UFSM (TOMAZI, 2015), uma pesquisa desenvolvida através

das narrativas de licenciandos em Música, que estavam ou já haviam sido bolsistas. Assim, resumidamente, sonhando um sonho por dia, finalizei a graduação no ano de dois mil e quinze (2015). E os sonhos... esses ainda não haviam findado!

A licenciatura em Música sempre foi minha primeira escolha de vida-formação-profissão. Isso decorre do encantamento que eu tinha pelo ensino de Música e pelos modos de ensinar, pelas possibilidades e diferentes maneiras que os professores que compuseram minha vida formativa me mostraram, durante as dúvidas de algum conteúdo, na leitura de uma partitura, no entendimento de conceitos e ideias de um determinado autor-educador musical, nos momentos de cantar, de tocar e me expressar, nas apresentações e nas memórias afetivas que carrego em mim, da pessoa e estudante-musicista-professora-pesquisadora que fui-sou-desejo.ainda.ser.

Finalizada a graduação e há poucos meses de ter obtido o diploma de licenciatura em Música, em dois mil e dezesseis (2016) tive a oportunidade de tornar-me professora de Música em um projeto social do município de Faxinal do Soturno, localizado na Quarta Colônia de Imigração Italiana, região central do estado do Rio Grande do Sul (RS). Nesse período, vivi uma experiência de docência, a qual iniciou uma nova fase de preparação e desenvolvimento da Ana como professora de Música, junto às crianças e adolescentes entre cinco e quinze anos de idade. Atuei neste município durante três anos, quando decidi dedicar-me mais profundamente aos estudos na pós-graduação.

Nesse mesmo ano (2016), propus uma formação pedagógico-musical com professoras-referência que atuavam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamenta deste mesmo município, o que me provocou a pensar e a preparar-me para concorrer à seleção de mestrado, na UFSM, realizada em 2017. Como mencionei, fui sonhando um sonho por vez e quem poderia imaginar que eu seria mestre ou quem sabe estaria um dia cursando o doutorado? Era tudo tão grande, aparentemente distante e beirando o impossível, mas que se tornou possível. Foram muitas as decisões a serem tomadas, com relação à permanência ou não no projeto, os estudos realizados e o desejo que pulsava em mim, de continuar estudante. A família, certamente, foi e é a base para tornar possível esses sonhos, assim como foram a instituição UFSM e as professoras e professores que fizeram parte dessa caminhada estudantil que compartilho.

Meus interesses, enquanto estudante-musicista-professora-pesquisadora, sempre estiveram voltados a pensar sobre a formação de professores, sobre

Educação e Educação musical. Porém, o olhar cuidadoso à atuação de professoras-referência com a Música na educação básica, em especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, foi se construindo no caminho, mais precisamente durante o mestrado. E, estando aprovada para ingressar no mestrado, fui acolhida pela Professora Doutora Cláudia Ribeiro Bellochio e pelo grupo FAPEM. Assim, era eu, uma recém-chegada à pós-graduação.

Durante o mestrado, as orientações com a professora Cláudia, as disciplinas cursadas, os diálogos com os colegas do grupo e fora dele e as leituras realizadas, possibilitaram-me abrir os olhos e ouvidos para a pesquisa em Educação e Educação Musical e para o olhar curioso do pesquisador, o que culminou na dissertação intitulada Educação Musical em Pesquisa-formação: a voz cantada e falada de professoras da Educação Infantil. Nela busquei compreender como o processo de pesquisa-formação, mobilizado pelo uso da voz cantada e falada de professoras atuantes na educação infantil poderia potencializar as práticas musicais desenvolvidas por elas em sala de aula (TOMAZI, 2019).

A construção dessa pesquisa, seu desenvolvimento junto às professoras e ao grupo que construímos foram importantes para pensar outros modos de produção musical e pedagógico-musical na escola de educação infantil, nos processos de educação musical através da voz, bem como para intensificar meu encantamento pela formação de professores e pela docência escolar, pois, apesar de não estar atuando como professora nesses últimos anos, nunca abandonei o desejo, o olhar e o respeito pela docência escolar na educação básica.

Assim, finalizando o mestrado e a dissertação, um novo edital de seleção do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM) é lançado. Rumo ao doutorado? Meu pensamento era: será que tenho possibilidades de seguir? Penso que sim. Mas, e a produção necessária para alimentar o currículo Lattes, a vida acadêmica? Oh, pai... Vamos tentar! E, entre finalização da dissertação, escrevia um novo projeto de pesquisa, nada voltado à voz, mas sim à formação de professores. Fui aprovada! Que felicidade, que emoção! E, agora? Inicia-se o semestre e as disciplinas. Vamos manter a proposta de pesquisa que levou à aprovação e consequente ingresso ao doutorado? Não! Vamos mudar! Um abismo em meus pensamentos... O que quero pesquisar? Novamente a voz ronda meus pensamentos. Quantas provocações. Mas que voz é essa que eu desejo pesquisar? Um turbilhão de emoções e sensações. Apenas sabia dizer o que eu não queria da voz. Por não ter

formação específica para tratar da voz pelo viés da fonoaudiologia, ou por perceber que determinadas temáticas não me atraíram o suficiente, fui deixando as leituras, as buscas acadêmicas e as orientações, individuais e coletivas, guiarem-me.

\*\*\*

Uma breve parada para observar esse caminho... Ou, talvez, um sobrevoo de quem fui-sou-estou-serei?

Hoje, buscando olhar para essa trajetória formativa, revisitando os labirintos de uma memória cheia de sonhos, de vontades, de desejos, de medo de errar, de não ser ou fazer o suficiente, de não dar o melhor, de esquecimentos e retomadas... de leituras rasas, amplas, profundas, perdidas e encontradas, confusas, a fim de compreender as escolhas de pesquisa, percebo que algumas dessas leituras, as conversas e orientações e a própria formação acadêmico-profissional além das escolhas na pós-graduação levaram-me a romper e a construir outros caminhos possíveis na pesquisa em educação.

Pensar a formação de professoras-referência/unidocentes foi um amor construído aos poucos, no miudinho das leituras e do todo que me constitui. Além disso, outros elementos fizeram-se presença. As docências orientadas III e IV, realizadas na disciplina de Música e Educação e Educação Musical, no curso de Pedagogia e de Educação Especial, nos anos de 2019 e 2020, tiveram uma parcela importante em certas decisões tomadas. Destaco que, em 2020, não foram possíveis aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19, o que levou as Instituições de Ensino Superior e demais instituições a realizarem suas atividades acadêmicas mediadas, inteiramente, pelas tecnologias digitais, com aulas síncronas e assíncronas em ambientes virtuais, como *hangouts*, *Google meet*, dentre outros dispositivos, o que se constituiu em um desafio expressivo, tanto para professores quanto para estudantes, que não tinham essa proximidade com as tecnologias como mediadoras dos processos de ensino na educação.

Por vezes questionei e fui questionada sobre o contexto de realização da pesquisa, mas não conseguia definir, pois, dentro de mim, tudo era possível. Então, surgiram algumas questões... Qual o foco de pesquisa? Quem serão as participantes, as pessoas que irei ouvir narrar e irão confiar a mim elementos cruciais de suas existências, suas narrativas (auto)biográficas? Preciso me manter aberta e disponível,

mas quanto aberta e disponível? Enfim, um assunto bastante extenso que demandou um pensamento profundo, situado, cuidadoso e articulado aos conhecimentos científicos, teóricos, pedagógicos que representaram a escrita de uma tese. Por quê? Foi nessa escrita que muitas dessas dúvidas, sobrevoos e caminhadas encontraram repouso, fizeram morada e outras tantas seguiram inquietando-me...

\*\*\*

A poucos meses de completar dois anos do ingresso no doutorado (2019), após estudos de estado da arte sobre 'voz' e leituras apaixonantes de autores como Jorge Larrosa, Gert Biesta, Jan Masschelein e Maarten Simons, Walter Kohan, Paul Zumthor e alguns sobrevoos em Hannah Arendt, em janeiro de 2021, as ideias, ainda que embaralhadas, começaram a surgir. E, entre pensar problema, sua construção e reconstruções, mais alguns dias se passaram e muitos possíveis nasceram e foram colocados em suspensão em meus pensamentos e nas anotações do caderno de pesquisa I – um caderno marrom, de capa dura, com folhas amarelas e, na capa frontal um adesivo azul, escrito: UFSM 60 anos; e, na contracapa, #SouUFSM...

No dia 27 de outubro de 2021 qualifiquei minha pesquisa junto à uma banca composta exclusivamente por mulheres – Cláudia, Luciana, Delmary, Elisete e Zelmielen – as quais abriram meu olhar para a profundidade desta pesquisa, que foi quista inovadora e desse modo foi construída.

Nos meses que se seguiram, novembro de 2021, janeiro e março de 2022, foram realizadas as entrevistas com seis professoras formadoras. A escolha pela quantidade de seis professoras ou duas tríades de formadoras, em primeiro lugar se caracterizou pela influência das tríades musicais em minha vida, e, em segundo lugar, pelo convite ter sido feito a três professoras da região sul e três professoras da região sudeste do Brasil. Essas seis professoras formadoras entrevistadas, repletas de gentileza, humanidade e comprometimento pedagógico aceitaram o convite para participar comigo nessa jornada de pesquisa, através de entrevistas narrativas (auto)biográficas realizadas individualmente, nas quais narraram sobre si e sua ação docente, provocadas pelas questões problematizadoras que fui apresentando ao longo do nosso encontro.

Ainda sobre a escolha das tríades de análise, acabei por reconhecer nesse processo, que a tríade compõe um modo da minha existência e ligação com a vida,

seja pela Música seja pelas leituras e escolhas de vida e formação. Durante a escrita, as tríades possibilitaram-me recordar de meu avô, seu Olmiro Simeão Simonetti (*in memoriam*), um agricultor que tinha como mundo sua família, seu trabalho - a terra e a enxada – e sua fé (sua tríade de vida) e que sempre me falava, com toda a sua simplicidade no tripé, que ele interpretava como sendo a mulher, esse tripé - o esteio da família...

\*\*\*

Quem sou/estou? Sou Ana Carla, estudante-musicista-professora-pesquisadora-bolsista no curso de doutorado em Educação e apresentei-me curiosa e sedenta por desbravar um mundo de possibilidades que a pesquisa em Educação me proporcionou. Nesse período estive atenta para compreender a voz pedagógica de professoras formadoras em Música, produzida na docência universitária. Assisti a vídeos e webinários relacionados à docência e às narrativas, posteriormente, vivi a pesquisa em sua forma mais particular, profunda e, por vezes, solitária, da escuta e da escrita. Li com cuidado e desejo livros e textos de autores da área da Filosofia, dos quais não tinha muita proximidade, mas que me provocaram a ir além daquilo que imaginei como possibilidade formativa, a fim de compreender essa voz que inundou a minha curiosidade e meu ser.

Quem serei? Deixarei em aberto essa pergunta, pois o futuro será assim como o passado já foi. Serei o que sou? Sou o que serei? Apenas sou e serei, no instante do agora, desnudada na profundidade das palavras que escrevo.

\*\*\*

Observando as leituras, releituras, escritas e reescritas da tese percebi que o caminho percorrido foi intenso e profundo, mas também teve momentos de relaxamento, necessários para o desenvolvimento harmônico de uma pesquisa doutoral. Percebi, ao longo das análises, que muitos elementos foram surgindo, desde os modos de pensar a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, as sutilezas pelas quais elementos-modos-gestos-expressividades se entrelaçam às formas pedagógicas (tornar estudante, suspensão da ordem das coisas, profanação e amor pedagógico), e principalmente pela escolha dos autores

que fundamentam a tese, em especial a (auto)biografia, com sua profundidade e leveza composicional e à teoria fundamentada, que escolhi para compor o processo de análise, auxiliando-me para não cair na tentação de tirar minhas próprias conclusões sem estar atenta ao que as narrativas de fato me mostravam.

Como abertura de possíveis narrados e vividos, volto o olhar para a composição desta pesquisa, como uma melodia que passeia por minhas entranhas, que ronda os pensamentos e se produz canção encarnada<sup>11</sup> e polifônica, na voz de um intelecto feito de leituras, de escutas, de sons, de imagens, de vida que pulsa e se corporifica nas palavras aqui escritas. Fiz uma breve apresentação das professoras-pesquisadoras-entrevistadas que me acompanharão nesse momento de abertura e sem as quais essa pesquisa não teria a vida nem as reverberações que teve.

Nos meses de novembro de 2021, janeiro e março de 2022 realizei seis entrevistas narrativas com professoras formadoras em Música de duas regiões do país, sul e sudeste, as quais narraram os conhecimentos musicais que compõem suas práticas – sua ação docente –, seus desafios de docência, seus modos de ser e estar docente no ensino superior e sua compreensão quanto à importância do ensino musical e pedagógico-musical de professoras-referência, que estiveram presentes em suas aulas. Ainda, destaco que os dados produzidos com as entrevistas também se constituíram em dados para a pesquisa-mãe: Música – Pedagogia – Formação humana: encontros em modos de ser do professor no ensino superior.

A primeira professora entrevistada foi Clara<sup>12</sup>. Graduada em Música, bacharelado em Flauta transversal e licenciada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação e especialista em docência no ensino superior. Clara atua como professora de Música no curso de Pedagogia há dez anos, estabelecendo-se entre aulas regulares em instituição particular e ensino à distância em instituição federal. Para ela, “ensinar Música na Pedagogia é bem aquela questão básica de ser professor, tu partes do que o aluno tem e aprofunda. Então é mostrar para as alunas

---

<sup>11</sup> Ao pesquisar "encarnado" e seus desdobramentos (encarnador, encarnar, encarnação), no minidicionário Houaiss de língua portuguesa (HOUISS; VILLAR, 2004), tenho compreendido encarnado como um processo do pensar e agir humano, que atravessa nossos poros e se apresenta em modos de ser, estar e agir do humano no mundo. São pensamento e ação corporificados na palavra, presentificados na experiência, personificados na ação de professores que vivem sua docência.

<sup>12</sup> Nome fictício, conforme estabelecido em projeto enviado ao Comitê de Ética da UFSM.

o contato musical que elas já têm, mostrar essa parte pedagógica e aprofundar [...]” (Clara, CEN 1<sup>13</sup>, p. 8).

A segunda professora foi Amália, bacharel em Fonoaudiologia, licenciada em Pedagogia, com mestrado em Música e doutorado em Educação. Amália é professora em curso de Pedagogia há cerca de vinte e três anos e sempre atuou em instituições privadas de ensino. Amália salienta que o seu trabalho, como professora formadora em Música, é “fazer com que elas [estudantes] aprendam que música é uma área de conhecimento, e que elas podem trabalhar com música assim como trabalham com desenho e com as outras linguagens expressivas da criança” (Amália, CEN 2, p. 2).

A terceira entrevistada foi Ana Clara, bacharel em Música – Flauta transversal, especialista em Educação Musical, mestrado e doutorado em Música, atua há doze anos com ensino de Música na Pedagogia, em instituição de ensino privado. Para Ana Clara, ensinar Música em cursos de Pedagogia possibilita a construção de “uma história dentro do lugar e alguns estudantes começam a falar para os outros e isso vai mudando aquela resistência, vamos dizer assim, inicial ali” (Ana Clara, CEN 3, p. 4) no desenvolvimento deste conhecimento musical e pedagógico-musical.

Areia, foi a quarta professora a ser entrevistada. É graduada em Educação Artística, com habilitação em Música, mestre e doutora em Música, atua há seis anos como professora de Música na Pedagogia, em instituição de ensino público. Areia se percebe como uma referência às suas estudantes: “Sou a referência um pouquinho mais experiente para elas. Então esse pouquinho mais experiente é o que faz a diferença. E eu aprendo muito com elas, elas aprendem muito comigo e a gente faz uma troca” (Areia, CEN 4, p. 22).

As quinta e sexta professoras entrevistadas, ambas atuam em instituição de ensino superior público. Sol é licenciada em Educação Artística com habilitação em Música, mestre e doutora em Educação e atua com a Pedagogia “há vinte e três anos ininterruptos”, como menciona em sua narrativa. Como professora de Música em curso de Pedagogia, ela destaca que escolheu a Pedagogia,

porque eu acho que é um campo muito potente de ação, e eu acho que quando a gente pensa em dar voz aos professores, não sei quais são os teus teóricos, mas os teóricos que alimentam toda a minha caminhada, além dos músicos, são também todos os pedagogos que foram criando, ao longo da sistematização de uma proposta metodológica contemporânea de educação

---

<sup>13</sup> CEN: Caderno de entrevista.



musical, suportes edificantes para sustentar a potência do humano que aprende, ensina e se (re) faz (Sol, CEN 5, p.2).

E Luisa é bacharel em piano, especialista em Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e doutora em Música, atuando há dezenove anos no ensino de Música na Pedagogia. Para ela, ser professora de Música na Pedagogia é “dar o que a gente tem de melhor. [...] E eu te digo o seguinte, a cada ano, a cada semestre, a gente se transforma, a gente muda e a gente passa a atuar de modo mais qualificado” (Luisa, CEN 6, p. 10).

Apresentar as seis professoras formadoras nesse momento da tese foi uma escolha importante e necessária aos meus modos de escrita, pois desejava criar um sentimento de pertencimento delas com a pesquisa e, ao mesmo tempo, de rompimento com padrões preestabelecidos, no qual as entrevistadas aparecem somente a partir da metade para o final da tese, quando da construção metodológica da pesquisa. Destaco que as contribuições narrativas dessas professoras foram múltiplas e carregadas de amor pedagógico seja pela potência, seja pela vivacidade com as quais me apresentaram para uma voz pedagógica de docência em Música, que jamais imaginara, antes de ouvi-las. Convido a todas e todos para adentrarmos aos fundamentos da tese.

## 2. SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DA TESE

Esse capítulo buscou contextualizar a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, com vistas a orientar a compreensão de leitores para pensar a universidade como um lugar<sup>14</sup> formativo de direito e que possibilita aos seus estudantes, dentre tantos conhecimentos e áreas de atuação, a possibilidade de tornarem-se futuros professores na escola de educação básica. As discussões foram aprofundadas no entendimento da universidade e da construção de uma docência universitária de professoras do ensino superior que dedicam boa parte de sua vida ao ensino, à pesquisa, à extensão e à inovação em processos formativos de adultos.

Assim, observei na pedagogia universitária os modos de fazer docência no ensino superior como constituição desse contexto macro de investigação. Mas foi em um contexto micro e específico que a pesquisa com orientação (auto)biográfica foi enraizada a fim de compreender as narrativas das professoras entrevistadas acerca de sua docência e a construção da voz pedagógica de professoras formadoras, a qual é corporificada e encarnada em elementos-modos-gestos-expressividades articulada às formas pedagógicas, apresentadas por Simons e Masschelein (2017) e tida por estes mesmos autores, como formas pedagógicas artificialmente construídas.

Contudo, para adentrar a esse contexto micro, pela especificidade da pesquisa, foi necessário compreender as relações estabelecidas entre a educação musical e o curso de Pedagogia. Nesse sentido, o trabalho musical e pedagógico-musical desenvolvido pelas professoras formadoras em Música junto ao curso de Pedagogia, buscou entrecruzamentos para pensar a educação básica e suas relações, fortalecidas pelo trabalho e ação de professoras-referência, as quais são certificadas em cursos superiores de Pedagogia.

Posteriormente, passei à compreensão da construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, a qual apresenta como características principais dessa voz a articulação entre as formas pedagógicas e os elementos-modos-gestos-expressividades, por meio das quais a docência se apresenta. Aproximei-me de autores como Zumthor (1993, 2018), Masschelein e Simons (2014; 2017a; 2017b) e Simons e Masschelein (2017) e dos escritos de Larrosa e Rechia (2019), Larrosa

---

<sup>14</sup> Para maiores compreensões a respeito de lugar, buscar a dissertação de SCHWAN, Ivan Carlos. “**Programa LEM: tocar e cantar**”: um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. 2009. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

(2018), Kohan (2014), dentre outros autores que contribuíram para pensar a docência, o ofício, os modos e as maneiras de ser do professor, tendo a educação como algo do mundo que é disponibilizado à mesa do conhecimento e do pensamento para suas estudantes em formação acadêmico-profissional. Ainda teci relações com Gert Biesta (2020, 2021) ao entender as e os estudantes do curso de Pedagogia como recém-chegados ao mundo universitário e ao mundo da preparação para a docência escolar (FIGURA 2).

Figura 2 – Desdobramentos dos fundamentos da tese.



Fonte: Produzido pela autora (2023).

## 2.1 UM LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste subcapítulo teci relações entre universidade, enquanto instituição de ensino, pesquisa, extensão e inovação, que se apresenta como *lócus* de atuação das professoras formadoras participantes desta pesquisa doutoral e à educação musical em cursos de Pedagogia. As discussões foram ampliadas a partir da docência no ensino superior, com destaques à pedagogia universitária e suas interrelações na

ação docente, as quais contribuem para a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia. Em continuidade, os escritos avançaram para pensar o curso de Pedagogia e a educação musical, através de contribuições de pesquisa do grupo FAPEM (APÊNDICE A) e demais pesquisadores que abordam a temática no contexto brasileiro, culminando a pensar a formação musical e pedagógico-musical de professoras para a educação básica, contexto no qual presume-se que as estudantes-professoras.em.formação<sup>15</sup> irão atuar, quando da conclusão da graduação em Pedagogia.

Com relação à universidade, enquanto instituição de ensino superior, ela é compreendida por Almeida e Pimenta (2014) como

[...] uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão [e na inovação], ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca. Esses desafios são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento (Ibid., p. 8).

Com base no exposto, a universidade tem como princípio o exercício cidadão e humano de produzir, através do ensino, pesquisa, extensão e inovação, seres humanos pensantes e questionadores em suas áreas de conhecimento. Para além e, por meio das disciplinas que compõem seus cursos e currículos, investe na criticidade de seus estudantes e, também de seus professores, com vistas a contribuir com uma sociedade mais humana e problematizadora, de ação e de tempo livre para estudar, escrever, teorizar, pesquisar, agir. Interessa-se por pesquisas que venham a contribuir com avanços no desenvolvimento humano, tecnológico e científico, tornando sua existência autossustentável e necessária à sociedade.

Contudo, Larrosa e Rechia (2019), no livro [P] de professor, dialogam sobre outros modos de construir e pensar a universidade. Eles partem de uma concepção “velhíssima” (Ibid., p. 487) de universidade, com a intenção de expressar outro olhar

---

<sup>15</sup> Inspirada pelo termo formação acadêmico-profissional, cunhado por Diniz-Pereira, em 2009 e utilizado em diversos escritos do grupo FAPEM, criei o termo estudantes-professoras.em.formação, para me referir às estudantes do curso de Pedagogia que se tornarão professoras-referência, em escolas de educação básica.

para o conhecimento que é mobilizado nessa instituição. Segundo suas concepções, a universidade é um lugar de leitura, de dar a ler, de dar a conhecer e, por esse motivo,

O que faz a universidade é comunizar o saber, o livro, as matérias de estudo, fazer do saber, do livro, das matérias de estudo, mas também da verdade e, inclusive me atrevera a dizer, do mundo, de certa relação estudiosa com o mundo, algo comum, algo público, algo que é de todos os que estão concernidos, ou interessados, pelo saber, pelo livro, pela matéria de estudo, pela verdade, pelo mundo (Ibid., p. 490).

Os autores deixam evidente que esse modo de pensar a universidade não se configura como algo ideal, inventado ou deixado de lado, tampouco representa realidades passadas, presentes ou futuras, próximas ou distantes. Constitui-se como um modo de existência, que residiu e reside diferentes tempos, espaços, matérias e docências, em uma universidade múltipla, plural, que preza, fundamentalmente, por suas bases, que hoje são compreendidas pelos substantivos ensino, pesquisa, extensão e inovação.

A universidade tem, portanto, uma função transecular, que vai do passado ao futuro por intermédio da crítica ao presente, com vistas a humanizar a sociedade. Desse modo, o sentido da educação é o de possibilitar que todos os seres humanos tenham as condições de serem partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e responsáveis pela formulação de propostas criativas [...] (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9).

Tendo percorrido, ainda que brevemente, alguns conceitos de universidade, passo a discutir elementos que congregam ensino superior e docência universitária, que são bases à atuação profissional e à ação docente de professoras formadoras. Para tanto, ressalto que o interesse por esse nível de ensino emergiu da minha experiência de docência orientada III e IV, vivida nos dois primeiros semestres de doutoramento, os quais possibilitaram aproximações com o curso de Pedagogia e com o ensino de Música na graduação, a partir de disciplinas de Música e Educação A e Educação Musical, amparados por práticas musicais e pedagógico-musicais decorrentes dos conhecimentos construídos em educação musical e tornados públicos junto às estudantes-professoras.em.formação, futuras professoras-referência na educação básica. Eu já havia pesquisado sobre educação musical e pedagogia quando voluntária na iniciação científica e, com professoras que atuam na educação infantil quando produzi minha dissertação de mestrado. Ao atuar na docência orientada este contexto ampliou meus modos de pensar a docência no

ensino superior e, ao mesmo tempo, disparou-me questionamentos acerca de como se organiza a matéria de ensino de Música e como essa passa a compor um projeto formativo de um futuro professor da educação básica, principalmente.

Com relação aos conhecimentos construídos e desenvolvidos junto ao contexto universitário, entendi ser importante mencionar que o ensino superior ou educação superior é um "[...] conceito que se difundiu na segunda metade do século XX, congregando termos como educação pós-secundária, terciária ou terceiro grau, representativos de estágios de aprendizagem" (MOROSINI, 2006, p. 58) e foi estabelecida "[...] muito tardiamente em nosso país, por volta de 1930, como uma resposta positiva à aspiração da classe dominante da época" (CUNHA, 2009, p. 350).

Conforme destacou Maria Isabel da Cunha (2009), sobre o estabelecimento tardio do ensino superior no Brasil, Luis Antônio Cunha (2000) apresentou, anos antes, um percurso histórico que demonstrou a fragmentação do ensino superior no Brasil. Essa fragmentação foi sentida seja pelas divergências de ideais políticos e pensamentos das populações letradas brasileiras seja pelos resquícios do período imperial e primeiros anos da república, em 1889, quando os filhos das classes mais abastadas passaram a buscar pelo ensino superior, a fim de tornarem-se médicos, advogados, entre outras profissões de renome na época.

Cunha (2000), além das instituições de ensino privadas, destacou que algumas das universidades federais instituídas na primeira metade do século XX tomaram esse formato a partir da integralização de diferentes faculdades e cursos superiores alocados em seus estados de origem, o que foi, aos poucos, potencializando e possibilitando o nascimento de outras instituições federais de ensino superior. "Em suma, o processo de 'federalização' foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes" (Ibid., p. 172).

É importante destacar que as reformas universitárias que foram acontecendo ao longo dos séculos XX e XXI, bem como a criação de instituições e órgãos apoiadores do ensino, da pesquisa e da extensão, também foram cirúrgicos para que essas instituições de ensino superior fossem mantidas e reconhecidas pelo prestígio e profundidade que carregam, independente das tentativas de abalar sua soberania, as quais podem ser produzidas por políticas predatórias, sejam elas conservadoras e/ou neoliberais. Dentre essas instituições, destaco a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, por um grupo de cientistas que

buscava apoio do Estado e da sociedade para a manutenção e fortalecimento da ciência (Ibid., p. 174).

Foi possível perceber, não somente nesse período, mas também como uma decorrência dele e das legislações vigentes à época e em vigência na atualidade, que houve um crescente interesse e procura pela formação acadêmico-profissional, a qual possibilitou a criação, ampliação e/ou aperfeiçoamento de cursos de graduação em nível superior e de pós-graduação *strictu sensu* e *lato sensu*, que se preocupam com ensino, pesquisa, extensão e inovação, como elementos fundantes para o exercício da profissão, regulamentados pelas legislações (BRASIL, 1996; 2006; 2015) e praticados no ensino superior. Entretanto, conforme Souza (2018), sua abrangência não é estanque, ou seja, não se limita à modalidade universidade, abarcando também centros universitários, institutos federais, dentre outros, podendo ser ministradas em instituições de ensino superior públicas e/ou privadas (BRASIL, 1996).

O ensino superior também perfaz uma das instâncias de preocupação e abrangência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu em seu artigo 43, as finalidades do ensino superior, na busca por

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Mediante as finalidades dispostas na LDB de 1996, é possível perceber o interesse pela qualidade do ensino ofertado nas instituições de ensino superior (MOROSINI, 2006; SOUZA, 2018), expresso na referida Lei, a qual ressalta a necessária união entre ensino, pesquisa, extensão, inovação e gestão como elementos que compõem a ação e atuação profissional de professores e professoras em docência universitária. Para isso, Oliveira (2006) entende que a docência universitária se estabelece na ação de formar

[...] pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos e, por isso, o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento contínuo, não se satisfazendo com a titulação na carreira docente (Ibid., p. 361-362).

Partindo do que fora exposto por Oliveira (2006), com relação à docência universitária, apresento uma breve discussão relacionada à pedagogia universitária, a qual

[...] caracteriza-se por ser um campo disciplinar em construção, que vem sendo consolidado como parte de um conjunto de práticas com características próprias, por meio de processos de fazer e pensar a ação docente e sua repercussão nos processos formativos para a docência, assumindo-se como um campo gerador de diversidade [...] (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 15).

Os termos ora apresentados são produções em constante estudo e reelaborações, a partir da RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior – que teve seu início em 1998 e que em 2005 passou a ser reconhecida como núcleo de ciência, tecnologia e inovação pelo CNPq/FAPERGS/PRONEX<sup>16</sup> (MOROSINI, 2006, p.43). Ainda, saliento que a RIES é constituída por um grupo de professores-pesquisadores que atuam em diferentes instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul, grupo que têm buscado aprofundar o conhecimento sobre pedagogia universitária e ensino superior.

Com base no Glossário produzido por integrantes da RIES, na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, volume 2, é esclarecido que o termo - pedagogia universitária

---

<sup>16</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS/Programas de Núcleos de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação – PRONEX.



- "surge na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender" (LEITE, 2006, p. 57). Essa mesma também se preocupa com o ensino docente, com os processos de ensinar, de aprender, de currículo e de avaliação em cursos de graduação. Preocupa-se com a formação e atuação profissional e pedagógica na docência.

Leite (2006) entende que,

Ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula (Ibid., p. 58).

Percebo que, para além do cuidado com os currículos e com a formação acadêmico-profissional, pensar a pedagogia universitária é estar atento à formação humana de seres únicos e singulares (BIESTA, 2021) que estão inseridos nos espaços universitários. É apresentar um conhecimento profanando-o, tornando-o público aos estudantes que buscam por uma formação que os qualifique para o trabalho, mas que, principalmente, potencialize a sua qualidade de vida.

Não se pode negar a função da certificação universitária, principalmente no contexto brasileiro, ao considerar as lutas pela educação pública e pela autonomia universitária (constantemente colocadas à prova pelos governantes e suas propostas de cunho ideológico-político-partidário), bem como abrir os olhos, a escuta, possibilitar a compreensão da matéria, dispor à mesa do conhecimento um curso de formação acadêmico-profissional ao graduando que quer tornar-se estudante e, conseqüentemente, formar-se para exercer, viver uma profissão. É a essa pedagogia universitária a que me refiro e que acredito compor o ensino superior e a universidade, enquanto modo de existência, manutenção e deferência em ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Ainda é válido destacar que a pedagogia universitária tem se dedicado a pensar temas e contextos emergentes para o ensino superior. Sousa (2021) faz destaque aos seguintes temas:

(i) arquiteturas acadêmicas (FRANCO; MOROSINI, 2017); (ii) conseqüências da introdução de procedimentos de gestão empresarial na cultura administrativa e na própria organização acadêmica da universidade (MOHRMAN; MA; BAKER, 2008); (iii) critérios e padrão de excelência buscado para o estabelecimento das world class-universities (ALTBACH,

2004); internacionalização (KNIGHT, 2012; MOROSINI, 2006; DE WIT, (2013); (iv) globalização, inovações tecnológicas e produção de conhecimento (LEMERT; ELLIOT; 2010); (v) sistema de elite, sistema de massa e sistema de acesso universal (TROW, 2011); (vi) transnacionalização dos sistemas universitários (HAZELKORN, 2011). Esses e outros temas têm ganhado grande visibilidade no campo, sendo discutidos em articulação com outros como expansão, avaliação, financiamento e políticas de democratização/inclusão (SOUSA, 2021, p. 173).

Souza (2018) destaca que "o debate acerca dos contextos emergentes como uma linha de pesquisa da Pedagogia Universitária é recente, contudo, vem sendo abordado em diferentes trabalhos que tratam sobre a Educação Superior" (Ibid., p.54). Em sua pesquisa doutoral, Souza (2018) investigou a construção da docência virtual de professores de Música, na qual a Educação à Distância (EaD), através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), apresenta-se como um contexto emergente para pensar a formação de professores e a ação de professores formadores em Música, sob uma perspectiva diferente da modalidade presencial, mediada pelas tecnologias e inovações.

No contexto da formação universitária, a tese apresenta o curso de Pedagogia como *locus* de atuação de professoras formadoras em Música que no Brasil, "destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2006, p. 2), e demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. De modo específico, passo a destacar o curso de Pedagogia e a educação musical.

### **2.1.1 O curso de Pedagogia e a educação musical**

O curso de Pedagogia tem sido *locus* investigativo e tematizado em diversas pesquisas produzidas pelo grupo FAPEM (APÊNDICE A) e demais pesquisadores brasileiros (TORRES, 2003; AQUINO, 2007; LOBATO, 2007; HENRIQUES, 2011; CAVALINI, 2012; LINO, 2020; dentre outros) que pensam a educação musical no curso de Pedagogia ou a educação musical e as ações mobilizadas em docência por professoras-referência/unidocentes. A escolha por esses autores referiu-se às discussões que têm sido mobilizadas junto ao grupo FAPEM e em âmbito nacional, bem como pela emergência dessa tese como uma ramificação da pesquisa em vigor<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> "Música – Pedagogia – formação humana: encontros em modos de ser do professor no ensino superior" (BELLOCHIO, 2018).

A formação realizada em cursos de Pedagogia tem sido organizada a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual "institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - DCNP" (BRASIL, 2006, p.1) e, pela Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, que "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" (BRASIL, 2015, p.1).

Em finais do ano de 2019, foi apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) uma nova resolução – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" (BRASIL, 2019, p.1). Perante discussões acompanhadas, sobretudo através de *lives* organizadas pela ANFOPE<sup>18</sup> (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em defesa do curso de Pedagogia, pela leitura de documentos a favor ou contrários à resolução, disponíveis em canais oficiais (ANFOPE e MEC), ficou evidenciada uma preocupação emergente, de uma parcela de pesquisadores, quanto à descaracterização da formação em cursos superiores de Pedagogia, enquanto outros vibram pelo alinhamento possibilitado entre BNCC e BNC-formação. Entendi que uma das maiores perdas se configura pela volta das habilitações, demarcadas pela BNC-Formação, as quais não buscam qualificar o trabalho dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ao invés, visam alinhar a sua formação em vista de matrizes que buscam pela aplicabilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das competências pedagógicas, demarcando um retrocesso ao que fora conquistado mediante às DCNP (2006) e à Resolução nº 2 de julho de 2015.

Apesar dessa tentativa de desmonte da formação acadêmico-profissional em cursos superiores de Pedagogia, Moreira (2020) destacou, em sua dissertação, o crescimento de pesquisas acadêmicas defendidas em programas de pós-graduação *strictu sensu*, que ampliam estudos acerca da Música e da Pedagogia, sobretudo no

---

<sup>18</sup> Vídeos assistidos e disponibilizados no/pelo canal do *YouTube* da ANFOPE Nacional. Curso de Pedagogia: Retrocessos e Desmontes pelo CNE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f4WvNhUyrkc>. Acesso em 25 de agosto de 2021. Formação de professores e o curso de Pedagogia: quais os avanços, retrocessos e lutas necessárias? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e5fUvKptl4o>. Acesso em 25 de agosto de 2021.

que tange à presença da temática em eventos científicos das áreas de Música e Educação, tais como a ABEM, a ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música), o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), e a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Ainda, ressaltou as contribuições, em sua maioria, mas não exclusivamente, do grupo FAPEM, frente à compreensão dos limites e potencialidades do ensino de Música pelas professoras-referência em escolas de Educação Básica, através da articulação com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais e processos formativos em cursos de Pedagogia e/ou em formação continuada/em serviço, com vistas ao acompanhamento dos profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referente à Resolução nº 2 (2015), no capítulo 1, das disposições gerais, fica expresso que

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 2).

As DCNP, em seu Artigo 2º, por sua vez, resolvem:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Em ambos os documentos, há a preocupação em estabelecer diretrizes com a finalidade de regulamentar e legitimar a formação de professores no contexto do ensino superior brasileiro. No primeiro documento, a formação é localizada no âmbito das instituições de ensino superior, a partir dos seguimentos acadêmico-profissional e continuado. E, no segundo, o enfoque está diretamente voltado às diretrizes para o curso superior de Pedagogia, as quais têm como função primeira a formação de professores-referência/unidocentes para atuarem na educação básica, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entende-se que a docência, no ensino superior, é marcada não somente pelo conteúdo de uma área ou pelas escolhas individuais de professores, mas está misturada com movimentos de um projeto de curso que, dentre outras orientações destaca, no caso da Pedagogia, a formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BELLOCHIO, 2018, p. 2).

Sendo assim, o curso de Pedagogia enquanto *lócus* de atuação de professores formadores de formadores, tem sido um ambiente fecundo para se pensar a Música e/em seus processos de fazer musical e pedagógico-musical, junto às professoras-referência/unidocentes. Bellochio (2000), em sua tese, já destacava o que Oesterreich (2010), em sua dissertação de mestrado aprofundou com relação ao pioneirismo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que desde 1984, tem ofertado disciplinas de Música/Educação Musical aos estudantes em formação.

Esse pioneirismo também é evidenciado nos escritos de Lobato (2007). A partir de entrevistas realizadas com professoras de um curso de Pedagogia do Distrito Federal e egressas, destaca que a experiência vivida por elas se fundamentou na formação em Música, disponibilizada pelo curso de Pedagogia da UFSM. Moreira (2020), acrescenta que "a literatura estudada indica que as inserções de disciplinas de educação musical nos cursos de Pedagogia emergem, no Brasil, no início dos anos 80, cenário em que se destaca o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)" (MOREIRA, 2020, p. 30).

Souza (2018), por sua vez, ressalta a pouca oferta de disciplinas de Música em cursos de Pedagogia no contexto brasileiro e, acrescenta que "[...] quando possuem costumam ter uma carga horária relativamente pequena, dificultando a construção e o aprofundamento de conhecimentos musicais junto aos alunos" (SOUZA, 2018, p. 32). Aquino (2007), uma década antes, já mencionava essa pouca oferta de disciplinas de Música em cursos de Pedagogia, na região centro-oeste do Brasil e, quando havia a presença, nem sempre era suficiente, pela necessidade de uma carga horária maior. Contudo, destacou "ser basilar oferecer preparação em Música já durante seu processo de formação inicial para que [essa profissional] possa atuar efetivamente com tal área do conhecimento de modo a democratizá-la nas escolas regulares brasileiras" (Ibid., vii).

Em diálogo com Aquino (2007), Bellochio (2022) em relatório de pesquisa, comentou que os atravessamentos decorrentes das práticas musicais e pedagógico-musicais das professoras formadoras em Música com suas estudantes não visam formar professoras de Música, mas sim, que suas estudantes “[...] conheçam mais sobre educação musical e os processos músico-formativos que a compõem, para assim realizar experiências pedagógico-musicais de modo fundamentado e que denotem aproximações com o conhecimento” na docência escolar (BELLOCHIO, 2022, p. 29).

Para Bellochio (2018),

[...] 'pensar na formação musical na Pedagogia requer mirar a complexidade do processo formativo que, por natureza, é de ordem da teoria e da prática' (BELLOCHIO, 2014, p. 51) e também porque estudar a formação profissional de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental requer que pensemos em modos de potencializar ações profissionais com música na educação básica, o que passa por entendermos uma escola mais musical, mais humana [...] (BELLOCHIO, 2018, p. 4).

Nessa complexidade são apresentados desde os conteúdos necessários à compreensão, ao fazer musical e aos elementos-modos-gestos-expressividades que decorrem da ação docente da professora formadora para com professores em formação, aos processos que possibilitam a experiência e o conhecimento da Música como matéria, diria, talvez, até com relação às formas pedagógicas pelas quais docentes do ensino superior se aproximam, a fim de dispor à mesa o conhecimento musical e os processos de educação musical que decorrem do ensino de Música. Isaia e Bolzan (2009), em seu texto sobre "Trajetórias da docência", acrescentam alguns apontamentos com relação à docência no ensino superior.

Portanto, ao trabalharmos com a ideia de que a docência superior envolve um processo em que o devir e o transformar-se são componentes inerentes, a noção de trajetória/percurso impõe-se. Nesse sentido, entendemos que os professores universitários ao longo de seu processo de constituição docente transitam por porções de tempo que vão se sucedendo ao longo de suas vidas. A tessitura, decorrente desses tempos vividos, envolve um intrincado processo que engloba tanto fases da vida quanto da profissão, em que as marcas inerentes a esse transcorrer vai, pouco a pouco, configurando o ser professor (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 121-122).

Essa compreensão de trajetórias também se faz presente nas pesquisas de Moreira (2020), Dallabrida (2019) e Souza (2018), os quais a entendem nas aproximações em modos de ser e de atuar no ensino superior. Moreira (2020)

destacou que a pesquisa realizada com professoras formadoras possibilitou compreender “[...] seus critérios e escolhas de repertório para suas práticas musicais, implica em conhecer as trajetórias pessoais e profissionais dessas professoras que, de certo modo, são fatores que definem os modos de atuação” junto à educação (MOREIRA, 2020, p. 29).

Dallabrida (2019), por sua vez, também discute sobre como as implicações das escolhas de ação docente implicam na formação de professoras que irão atuar em escolas de educação básica. Para ela, são essas docentes que “[...] planejam, organizam, selecionam, almejam e constroem os caminhos pelos quais os acadêmicos irão desenvolver relações com a Música nas disciplinas curriculares [...]” (Ibid., p. 18), podendo influenciar em suas escolhas futuras, quando em docência na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em sua tese, Souza (2018) recupera elementos importantes quanto ao ensino de Música, no contexto educacional brasileiro. Para a autora, é possível perceber, amparada nas legislações vigentes, os diferentes momentos da Música, desde o seu borramento dos currículos, pela Lei nº 5.692/71, que instituiu uma atuação polivalente para a disciplina de Educação Artística na educação básica, possibilitando maior abertura às Artes Visuais, à Lei 9.394/96, “[...] trazendo novas conjunturas formativas para os cursos de graduação” (SOUZA, 2018, p. 37), para a área de Artes, o que também foi destaque nos trabalhos de Aquino (2007) e Traverzim e Henriques (2015).

Ostetto (2021), ao tratar sobre o ensino de arte em cursos de Pedagogia, faz o seguinte destaque:

Aqui pontuo outra premissa, ao modo de um pensamento-guia: mais do que uma disciplina que afirme um campo de conhecimento, vislumbro a inserção da arte no curso de formação de professores (particularmente no curso de Pedagogia) como componente de um programa de formação cultural ampliado, articulado a propostas que levem à expansão de conhecimentos sensíveis e inteligíveis, ao refinamento dos sentidos e que potencializem oportunidades para a expressão poética do vivido (Ibid., p. 484).

Com relação às leis que promulgam e que regem a Música na escola, um importante movimento foi realizado em 2008, com a Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), a qual alterava o parágrafo 6º do Artigo 26, da LDB, instituindo a Música como componente curricular do ensino de artes. Contudo, em 2016, essa lei foi revogada pela redação proposta na Lei nº 13.278/2016, a qual altera o mesmo parágrafo 6º, incluindo as artes visuais, a música, a dança e o teatro como componentes

curriculares das Artes e ressaltando prazo de cinco anos para a sua efetiva implementação (BRASIL, 2016).

Em contexto nacional recente, salienta-se que, com a Lei nº 11.769/2008, vigente até a publicação da Lei nº 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens obrigatórias do componente curricular Arte, destacou-se a música como conteúdo curricular obrigatório nas escolas de educação básica. Essa política educacional mobilizou debates sobre a música nos espaços escolares e possibilitou pensar com maior acuidade sobre as relações entre a formação e a atuação com música de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (SCHWAN; BELLOCHIO; AHMAD, 2018, p. 116).

É possível destacar um novo refreamento, mediante o exposto por Schwan, Bellochio e Ahmad (2018), o qual mobilizou tanto gestores quanto professores a se manterem atentos à educação musical escolar, de modo particular, bem como às Artes, de modo amplo. Frente aos elementos discutidos, nas DCNP (2006), ficou compreendido que, ao ter realizado curso de graduação, professores-referência/unidocentes, quando egressos do curso de Pedagogia, têm um compromisso firmado com a ética profissional, desde o cuidado com os bebês e a educação destes e de crianças em fase pré-escolar e escolar e com o fortalecimento do ensino e aprendizado, referentes ao trabalho em contextos escolares e não escolares, com vistas à formação e ao desenvolvimento humano de seres únicos e singulares. "Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006, p. 2, grifo próprio), faz parte de suas atribuições docentes como professor e referência para os primeiros anos de escolarização.

É necessário considerar também outro fator que há tempo vem sendo discutido junto à comunidade acadêmica. Traverzim e Henriques (2015) acrescentam que "outro aspecto que nos motivou a atuar como formadoras musicais de pedagogos é a carência de educadores musicais interessados em atuar na educação básica" (Ibid., p. 94). Para além do interesse, acredito que, em sua maioria, isso ocorre em função da pouca demanda de realização de concursos públicos. Contudo, é conhecido que, quando se menciona a atuação do professor especialista em Música, em sua maioria, estes irão para os anos finais da educação básica, o que mantém a lacuna desses profissionais nos primeiros anos de escolarização e reitera a importância da formação



musical e pedagógico-musical para professores-referência, realizada em cursos superiores de Pedagogia, bem como em formações continuadas e em serviço.

A partir do exposto, passo a ampliar as discussões no âmbito da educação básica, ao considerar o contexto de atuação para o qual as professoras-referência são formadas.

### **2.1.2 A formação musical e pedagógico-musical de professoras para a educação básica**

Da mesma forma que fora destacado em – O curso de Pedagogia e a educação musical –, a formação musical e pedagógico-musical de professoras para a educação básica têm sido destaque em estudos do grupo FAPEM e demais pesquisadores brasileiros que se interessam pelos contextos do ensino superior e da escola de educação básica. Mediante o exposto, realizei uma breve discussão sobre essa temática articulada a autores expressivos que se debruçaram a estudar a área e a formação de professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

No início dos anos 2000, Bellochio, em sua tese, ressaltava a importância de pensar a formação em Música para/com professoras unidocentes, não com vistas à substituição do trabalho realizado por professores especialistas em Música, mas a fim de dar visibilidade e solidez ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido por professoras não especialistas em Música no cotidiano de suas atividades docentes. Entendo por não especialistas em Música aquelas profissionais que em sua formação tornam-se conhecedoras e especialistas nos processos de desenvolvimento educacional e humano das crianças que estão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e que, de algum modo, dentro de seus limites e possibilidades, realizam práticas musicais e pedagógico-musicais nas escolas de educação básica e que nem sempre são (re)conhecidas por isso.

Para tanto, entendo ser necessário destacar o porquê da adoção da unidocência e, posteriormente, professoras-referência como termos recorrentes nas pesquisas vinculadas, principalmente, ao grupo FAPEM. Bellochio (2000), a partir de documentos legais vigentes à época, buscou entender e tomar conceitualmente o termo unidocência como um modo de atuação da professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim,

Buscando entender um pouco melhor a questão do professor habilitado à docência de SIEF<sup>19</sup>, que tem implicado diretamente uma prática educativa unidocente, busco entender a definição textual da palavra unidocência. Por meio dessa, tento verificar algumas de suas implicações na docência, as quais acabam por dimensionar conceitualmente a identidade do professor no ensino de SIEF. Textualmente, encontrei a composição de uma palavra engendrada pelos termos "uni+docência" (BELLOCHIO, 2000, p. 118).

Nessa composição, a autora reconheceu a unidocência como uma qualificação de trabalho de professoras formadas em cursos de Pedagogia que estão em docência, por pelo menos quatro horas diárias, cinco dias por semana, junto às crianças em fase de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ela destacou a singularidade pela qual essa profissão é permeada, cuja característica é de ser único, de ser singular, por fim, de ser referência às crianças, aos estudantes que estão sob seu olhar atento além da sua responsabilidade educacional de apresentar, de profanar o mundo pelas suas lentes, pelo seu conhecimento e autoridade de professor, de ser humano que teve seu nascimento e inserção no mundo, anterior àqueles que ora recebe na escola.

Referente à autoridade dessas professoras e responsabilidade humana com a educação de crianças em fase escolar, Arendt (2007) menciona que, nesse contexto, as professoras-referência necessitam adotar atitudes diferentes das que estão acostumadas, pois,

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tomemos mais educados (ARENDR, 2007, p. 14).

Por meio desse trecho, Arendt (2007) deixa um ensinamento perspicaz e, ao mesmo tempo *amateur*<sup>20</sup>. É preciso amar o mundo, a matéria de ensino, para que assim se possa ensinar de modo amoroso sua matéria aos seus estudantes e educá-los para um mundo velho, buscando torná-lo melhor, pela sua renovação com as crianças recém-chegadas ao mundo escolar.

---

<sup>19</sup> Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Este termo foi substituído por Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), por meio do Projeto de Lei da Câmara nº 144/2005, aprovado em janeiro de 2006, pela Câmara dos Deputados Federais.

<sup>20</sup> O termo *amateur*, a partir de Arendt (2007) e Masschelein e Simons (2017b) é compreendido em um sentido de amor, atenção e envolvimento com o mundo, com a matéria de estudo e de ensino, o que singulariza e é demonstrado como diferencial da ação docente de professoras formadoras.

Em continuidade à discussão iniciada com a unidocência, pesquisas em desenvolvimento no âmbito do grupo FAPEM, iniciadas em 2014, buscaram entender modos de ser de professores da educação básica. Com essa busca, os estudos realizados passaram por um aprofundamento conceitual que foi organizado em função do trabalho docente desses professores e das diretrizes curriculares nacionais. Assim, a unidocência foi resignificada pelo termo professoras de referência e/ou professoras-referência.

Bellochio e Souza (2017) entendem que,

Desse modo, ser professor de referência envolve a compreensão de um docente que mantém elo entre a vida escolar e a possibilidade de o aluno que chega na escola ter alguém que o conhecerá, de modo mais intenso, no processo de escolarização dos primeiros anos do ensino fundamental (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 14).

Ao pensar esse elo, foi possível considerar que a professora-referência, que atua junto aos primeiros anos de escolarização, torna-se uma referência de vida para essas crianças que estão sob sua responsabilidade. E é através dessa responsabilidade que as pesquisas produzidas por integrantes do grupo FAPEM contribuem ao pensar a formação musical e pedagógico-musical em cursos de Pedagogia.

É importante retomar que, mesmo após a implementação da Lei nº 11.769/2008 e sua substituição pela Lei nº 13.278/2016, a presença da Música nas escolas, por meio da atuação de professores licenciados em Música, não teve um crescimento expressivo. Contudo, no âmbito da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a Música não se fez diminuta, devido à atuação de professoras-referência, as quais tiveram em sua formação a aproximação a esta área de conhecimento.

Araújo (2012) entende que

[...] quando se pensa na formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes é preciso considerar os conhecimentos prévios que os acadêmicos trazem para este curso, tendo em vista que as experiências musicais que tiveram, possivelmente, tenham relação com as concepções sobre o ensino de música na escola e as possibilidades de trabalho musical desenvolvidas pelos unidocentes (Ibid., p. 30).

Essa perspectiva apresentada pela pesquisadora soma-se à compreensão de Weber (2018), ao destacar que as professoras-referência realizam práticas musicais

e pedagógico-musicais, porém, nem sempre se sentem confiantes para entender que o que estão realizando em sala de aula é Música e, que por esse motivo possui conhecimentos próprios. Por outro lado, também é necessário retomar que muitas dessas professoras não viveram experiências em Música na escola de educação básica, o que as leva a ter como única referência aquilo que é desenvolvido durante a graduação.

Para Weber (2018), os limites sentidos pelas professoras-referência ao realizarem práticas musicais e pedagógico-musicais em sala de aula decorrem de suas baixas e/ou altas crenças de autoeficácia, as quais são refletidas em sua confiança. Assim,

A confiança que uma pessoa possui em sua capacidade para realizar determinada tarefa, relacionada com sua percepção de autoeficácia, determina seus níveis de motivação para tal realização, refletindo no esforço que será empregado para alcançar determinado objetivo e na maneira como reagirá frente a obstáculos que poderão surgir (Ibid., p. 28).

Mediante essa confiança, expressa em Weber (2018), ressalta-se a necessidade e a importância da aproximação de professoras-referência com os conhecimentos da Música, dos quais decorre a formação musical e pedagógico-musical. Para tanto, aproximo-me de autores que discutem sobre esses processos.

Por certo, as professoras de EI e AI<sup>21</sup> precisam de formação musical e pedagógico-musical que lhes possibilitem pensar e fazer música. Formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. Formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. É preciso lembrar que professoras desses níveis escolares são modelos para seus alunos e, assim, possuem uma grande responsabilidade na realização de seu trabalho docente (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 40).

A partir dessa compreensão é sublinhada a importância de as professoras-referência conhecerem os processos de educação musical escolar, a fim de potencializar experiências com Música aos seus estudantes. Esses processos percorrem as práticas de cantar, tocar, improvisar, criar e imaginar musicalmente em sala de aula, permitindo-se viver a inteireza da Música em sua natureza brincante por excelência. Traverzin e Henriques (2015) reconhecem que essas profissionais

---

<sup>21</sup> Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

assumiram importante papel, ao longo dos anos, no ensino musical nos primeiros anos de escolarização, o que lhes atribuiu autoridade como professoras não especialistas em Música, mas conhecedoras do desenvolvimento social, cognitivo, humano de crianças e, por conseguinte, interessadas pela educação musical pré-escolar e escolar.

Quanto ao ensino de Música nas SIEF, acredito estar nesse curso uma possibilidade de concretização de formação musical do professor, não apenas no sentido da aquisição de instrumentalização técnica do conhecimento musical em sua especificidade, mas, sobretudo, no entendimento dessa área como conhecimento educacional e cultural, vinculada aos demais campos do saber que potencializam o desenvolvimento humano, estando associada à idéia de que o professor de SIEF trabalha com o conhecimento educativo, ou seja, com a organização, ação e reflexão na e para a prática educativa (BELLOCHIO, 2000, p. 21).

Por fim, compreendo que potencializar práticas musicais e pedagógico-musicais a professoras-referência no contexto da educação básica é ampliar os horizontes formativos das crianças, bem como tornar a Música cada vez mais um conhecimento público, profanável, ou seja, disponível aos estudantes que estão sob a responsabilidade educacional e humana de professoras que são suas referências humanas.

Partindo do pressuposto de que “a educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias [...]” (ARENDR, 2007, p. 14), o trabalho desenvolvido pelas professoras-referência é fundamental para que essas crianças sintam-se de fato acolhidas no universo escolar e que possam viver períodos de ensino tornado público e construam memórias de uma educação profunda e significativa em seus começos como recém-chegados, pelo segundo nascimento, ao mundo da vida escolar. E esses começos, quando potencializados pela Música, através de práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas por suas professoras-referência também se mostram fruto de uma educação que foi significativa e profícua, quando em período educacional no ensino superior, por meio da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DA VOZ PEDAGÓGICA

Na elaboração da temática de pesquisa havia certo desassossego por entender a voz em suas múltiplas faces<sup>22</sup> e modos de se fazer presença na docência. Desassossego que não me abandonou, mas me impulsionou a ir pensando e fazendo conexões múltiplas, no desenvolvimento da tese.

Pensar a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música configurou-se como um caminho profundo de (re)conhecimento da docência, da formação de professores, da importância do ensino superior e da formação continuada e permanente e, principalmente, de uma voz que é corpo, que é elementos-modos-gestos-expressividades, composta por formas pedagógicas, que é humana, que é encarnada na docência de professoras que vivem a profissão, de uma voz que se corporifica na palavra e no exemplo.

Para pensar essa voz, uma primeira busca foi realizada em dois dicionários. O primeiro, o Minidicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2004), no formato impresso e, o segundo, Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007), em versão digital. Ainda, foi acrescido aos resultados da busca, o livro *Ciência da Voz*, de Johan Sundberg (2022), traduzido por Gláucia Lais Salomão, em sua segunda impressão brasileira. Este livro é referência em *Ciência e Pedagogia Vocal*.

Pensando somente no termo voz, o primeiro dicionário se refere a ela como um som que é produzido na laringe, através das vibrações das pregas vocais, mas também nos remete à capacidade de fala, de manifestação, enquanto um sujeito que tem voz, que tem poder de fala. Por outro lado, em um aspecto gramatical, quanto à voz passiva e à voz ativa do sujeito que "pratica, sofre ou pratica e sofre" a ação, em frases na língua portuguesa; e, por fim, em um aspecto musical, voltado à escrita e à leitura de partituras vocais e instrumentais quando estas mencionam as vozes cantadas, tais como soprano, contralto, tenor e baixo; e/ou à disposição instrumental numa partitura; ou ainda como elemento composicional (HOUAISS; VILLAR, 2004) <sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Tomo por múltiplas faces e modos de se fazer presença na docência a ideia de uma voz pedagógica de professoras formadoras que é multiface, composta de diferentes características, atributos e desdobramentos que compõem a historicidade dessa docente na ação profissional, em sala de aula, na vida e na sociedade.

<sup>23</sup> Ver em Houaiss e Villar (2004, p. 767) – termo voz.

Esse mesmo termo, também pesquisado no Dicionário de Filosofia (versão digital), possibilitou localizar vinte e quatro (24) menções à voz, porém nenhuma que a descrevesse, em particular. Dessas menções, é possível localizá-la com relação à voz da razão, da autoridade, da consciência, dentre outras, bem como à voz do enunciado, sendo essa não equivalente "[...] à simples emissão da voz (*utterancê*), mas a uma fórmula ou esquema repetível, uma norma aproximável. QUINE<sup>24</sup> considera-o uma sequência (em sentido matemático) dos seus sucessivos caracteres ou fonemas (Word and Object, § 40)" (ABBAGNANO, 2007, p. 337, grifos do autor).

Para Sundberg (2022), o conceito de voz é bastante amplo e profundo, pois ao mesmo tempo que a utilizamos para falar e cantar, existem inúmeros outros mecanismos e músculos que estão implicados na produção da voz. Assim, “o conceito de voz parece estar, portanto, associado a pregas vocais em vibração e ao efeito do trato vocal sobre o som laríngeo [...]” (Ibid., p. 19-20), ou ainda como som vocal, produzido no trato vocal.

Com relação às menções encontradas, alguns questionamentos foram surgindo com a finalidade de abrir caminhos, passagem ao pensamento: quais vozes foram produzidas ao longo da e habitam a existência humana? Atribui-se voz a tudo? A voz é uma construção social, humana? É uma possibilidade orgânica, na qual todos têm voz? Ela pode ser dada e/ou tirada de alguém? A voz é um modo de ser, de existir. Com nossa voz podemos narrar fatos, contar histórias, cantar, soar, entoar, falar, produzir sentidos e existências.

Guiada pelo desejo de entender essa voz, busquei em Paul Zumthor (1993), outras possibilidades. Amparado em sua carreira de professor e escritor, Zumthor fez uma provocação importante e, diria até necessária, ao considerar a voz como potência oral, de comunicação, de expressão humana perante a vida.

Pois eis que hoje uma ilusão começa a se dissipar, ao mesmo tempo em que uma dúvida se insinua: a 'oralidade' é uma abstração; somente a voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas. Essa simples verdade da experiência levou tempo a penetrar em nós (ZUMTHOR, 1993, p.9).

---

<sup>24</sup> Refere-se à Willard Van Orman Quine (1908-2000), influente matemático, filósofo e lógico norte-americano. Mais informações disponíveis em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/08/10/nova-logica-e-filosofia-de-wvquine-no-brasil>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

Provocada pela concretude da voz, entendi que Zumthor assim a expressa por reconhecê-la em sua historicidade e função social e humana. Talvez, olhar para essa voz que fala, canta, entoia, expressa, tendo sonoridades diversas emanadas não só das pregas vocais, mas também da existência desse ser que vive e modifica seu meio, é uma forma de observar os elementos-modos-gestos-expressividades que compõem os corpos (auto)biográficos das professoras formadoras que se narram e ao se narrar inundam-se de vocalidades concretas de uma voz pedagógica de docência. Minha compreensão levou-me a esse ponto e, em consonância com Zumthor, percebi uma preferência pela vocalidade e não oralidade da voz.

É por isso que à palavra *oralidade* prefiro *vocalidade*. Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes. Não obstante, o que deve nos chamar mais a atenção é a importante função da voz, da qual a palavra constitui a manifestação mais evidente, mas não a única nem a mais vital: em suma, o exercício de seu poder fisiológico, sua capacidade de produzir a fonia e de organizar a substância. Essa *phonê* não se prende a um sentido de maneira imediata: só procura seu lugar (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

E nessa tese de doutorado o lugar da voz está em compreender a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia. Essa voz, pouquíssimo explorada em nível acadêmico e científico, tem seu nascimento em escritos de Maarten Simons e Jan Masschelein (2017) e seu aprofundamento com os atravessamentos potencializados a partir das demais leituras que compõem a construção desta tese (ZUMTHOR, 1993; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, 2017; LARROSA; RECHIA, 2019; MASSCHELEIN, 2021; BIESTA, 2020, 2021; dentre outros autores).

Assim, para falar da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, fiz novamente uma busca nos referidos dicionários a fim de encontrar no termo pedagógico algumas pistas, e desta vez, encontrei Pedagogia. No Minidicionário Houaiss está descrita como teoria e ciência do ensino, mencionando sua relação com o ofício de ensinar, apresentando a palavra - pedagógico - como um adjetivo (HOUAISS; VILLAR, 2004, p. 557).

Essa menção possibilitou-me pensar na voz pedagógica como uma característica que constitui o ofício e os modos de ser das professoras formadoras entrevistadas e que está arraigada nas formas pedagógicas, defendidas por Simons



e Masschelein (2017), articuladas aos elementos-modos-gestos-expressividades que compõem a docência.

No dicionário de Abbagnano (2007), também localizei um total de quatorze (14) menções aos adjetivos pedagógico/pedagógica, as quais estavam relacionadas às palavras: retórica, reflexão, experiência, tradição, métodos, meios, problemas, sistemas, ponto de vista e conceito. Segundo o autor, o termo Pedagogia, também mencionado em outras relações, no dicionário de filosofia, inicialmente

[...] significou prática ou profissão de educador, passou depois a designar qualquer *teoria da educação [sic]*, entendendo por *teoria* não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional (ABBAGNANO, 2007, p. 747).

Ele também menciona que a pedagogia, na antiguidade clássica "[...] era considerada parte da ética ou da política [...]" (Ibid., p. 747) não sendo vista como ciência, se desvinculada desses dois saberes. Posteriormente, a partir de Comênio, a pedagogia passa a ser entendida como um método, mas é com Herbart que seu entendimento toma outra proporção.

Todavia, a organização científica da P. [Pedagogia] deve muito a Herbart, que foi o primeiro a distinguir e unir os dois ramos da tradição pedagógica num sistema coerente. Herbart distinguiu os fins da educação (que a P. deve haurir da ética) e os meios educacionais (que a P. deve haurir da psicologia), procurando elaborar, distinta e correlativamente, essas duas partes integrantes [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 748).

Por meio dessa compreensão, iniciada em Herbart, conforme Abbagnano (2007), entendo que a voz pedagógica é um estado da ação docente de professoras formadoras que comporta diferentes modos de existir em docência, dentre os quais a ética, a ciência, a compreensão do humano convivem em diálogo com a matéria Música, com a responsabilidade de atuar com uma matéria dentro de um conjunto de outras que constituem a matriz formativa da formação de professores, com as experiências musicais e pedagógico-musicais que são base no trabalho dessas formadoras no ensino superior. Além disso, ela é corporificada em ações, experiências e pela palavra de professoras formadoras, pelas relações que são tecidas e construídas no meio educacional no ensino superior. Essa voz integra-se à engrenagem formativa, assumindo uma linguagem própria, talvez, artificialmente

construída (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017), que dialoga não só, mas principalmente, com os conhecimentos científicos, educacionais e humanos.

Ainda que o cenário de minha pesquisa esteja ligado ao ensino superior, deixo o registro de que a voz pedagógica é a voz da docência, do fazer de professores em todas as formas e níveis de ensino, uma voz que emana de suas narrativas acerca do fazer pedagógico em sala de aula com os desafios da docência. Nela está contida a preocupação e a potencialização de processos em que “o ensino se preocupa em abrir possibilidades existenciais para os estudantes, ou seja, possibilidades em e através das quais os estudantes possam explorar o que pode significar existir como sujeito no e com o mundo” (BIESTA, 2020, p. 25), pela voz pedagógica de professoras formadoras que profanam o mundo (tornam-no público) para seus estudantes, demonstrando seu amor pedagógico ao mundo, às matérias de ensino e aos estudantes.

Percebo que ela possui distintas nuances, seja através do ensino, seja na relação com seus educandos. Considerando nosso modo de ser e agir narrativo, essa voz pode se tornar memória, pela internalização da experiência pedagógica, pela Música e movimentos que são por ela mobilizados (GARBOSA; WEBER, 2017), a qual se fundamenta na experiência de vida e de formação de professores, situando suas ações cotidianas.

Paul Zumthor menciona a existência de uma voz poética, construída em um sentido duplo. "A memória, por sua vez, é dupla: coletivamente, fonte de saber; para o indivíduo, aptidão de esgotá-la e enriquecê-la. Dessas duas maneiras, a voz poética é memória" (ZUMTHOR, 1993, p.139). E essa memória está arraigada no agir humano, nas performances realizadas, em narrativas potencializadas no exercício (auto)biográfico de narrar a si perante o mundo.

Com Ostetto (2021) penso que a docência articulada à voz pedagógica de professoras formadoras em Música possa estar vinculada a uma ideia de docência poética, da qual “[...] propostas que levem à expansão de conhecimentos sensíveis e inteligíveis, ao refinamento dos sentidos e que potencializem oportunidades para a expressão poética do vivido” (Ibid., p. 484) sejam potencializadas na produção e compreensão da voz pedagógica.

Simons e Masschelein (2017) discutem a voz pedagógica sob a perspectiva da educação escolar, como uma voz que se constrói em um meio artificial – a escola. Artificial por não se tratar do ambiente familiar, o qual tem uma cultura e organização

particular; tampouco da sociedade de modo geral; mas, de um terceiro ambiente – do meio – entre a família e a sociedade. Para tanto, discutir sobre a voz pedagógica no ensino superior visa também ao entendimento de como a linguagem da Música é desenvolvida junto às estudantes do curso de Pedagogia, que buscam em sua maioria uma formação específica para atuar nos primeiros níveis da Educação Básica.

Sair do contexto da educação escolar para adentrar no ensino superior com a voz pedagógica de professoras formadoras em Música, foi um modo de ressignificar e realocar o contexto teórico apresentado por Simons e Masschelein (2017) e Masschelein e Simons (2014, 2017). Essa ação, foi tomada em minha tese em razão das infinitas possibilidades que são emanadas das teorias e das diversas compreensões que elas geram, bem como para reforçar a potência dos elementos-modos-gestos-expressividades e das formas pedagógicas que compõem a voz pedagógica na docência em Música em cursos de Pedagogia.

Pensar a construção dessa voz é abrir passagem para um conhecimento que se compõem na relação com o outro, uma relação educacional, de ensino, do trabalho pedagógico, que se veste e se reveste de ofício, de elementos-modos-gestos-expressividades, da polifonia de vozes que se entrelaçam na e pela docência. É um jeito de dizer, de trazer sentidos àquilo que está sendo dito e elaborado pela mente, durante o encontro entre corpos (auto)biográficos, que, ao ensinar, se narram e, ao narrar, se corporificam por meio da palavra.

Assim, entendo que a voz pedagógica está intimamente relacionada às formas pedagógicas, aos elementos-modos-gestos-expressividade de ser das professoras e ao agir pedagógico, sendo que esse último "[...] expõe algo, deixa aparecer, sugere um mundo, de maneira que ele mantenha sempre algo de enigma, algo que intriga, que pode fascinar" (MASSCHELEIN, 2021, p. 36). E esse falar se emaranha nas formas, as quais

[...] se referem, então a associações de pessoas e coisas em um arranjo como um modo de lidar com, prestar atenção a, tomar conta de algo – para entrar e ficar em sua companhia – em que este cuidado acarreta estruturalmente uma exposição, uma vez que é confrontado com alunos ou estudantes (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 54).

Esse estar-no-meio não pela falta ou pelo excesso, mas pela presença, tornar-se presente e colocar-se diante da necessidade formativa de mundo. Parafraseando Masschelein e Simons (2014), seria essa uma "ex-posição".

[...] Nós, educadores, não somos públicos, mas nos tornamos públicos na busca por um refúgio educacional, na busca por um espaço-tempo que seja livremente educador. [...] Estar entre uma paixão, um prazer, uma devoção no curso: andar a caminho e por entre, nas pontes e entevias, nos caminhos, andar, andar e andar, estar a caminho, estar entre, andar por entre, caminhar por entre, educar por entre, entre-educar (KOHAN, 2014, p. 20).

Kohan (2014) provoca o pensamento de uma voz pedagógica de professoras formadoras que se faz *entre* – entre o ensino e o caminho para ensinar, entre profanar o mundo a fim de torná-lo público, entre amar o mundo e sua matéria de ensino, entre ser e viver a docência – que se mostra preocupada com o caminho, com os processos de ensino, com o que é apr(e)endido ao ensinar, com essa docência que tem a voz refletida e vivificada em um corpo docente.

Sendo assim, a voz pedagógica constitui-se de perspectivas humanas da educação.

[...] ela quer dar voz à experiência de aprendizagem como sendo a experiência do estar-no-meio [...]. Em outras palavras, queremos abordar as operações radicais do que chamamos de formas pedagógicas e que – sempre artificialmente – permitem que a aprendizagem e a educação aconteçam (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 53).

A experiência de estar-no-meio, apresentada pelos autores Simons e Masschelein (2017) e Kohan (2014) é um elemento importante para se pensar a voz pedagógica de professoras formadoras em Música. Mas, é imprescindível conhecer também as formas pedagógicas e os elementos-modos-gestos-expressividades que compõem a ação docente dessas profissionais que têm na corporificação da palavra narrada e vivida, o exemplo de voz pedagógica e de sua natureza docente.

### **2.2.1 As formas pedagógicas: tornar estudante, suspensão, profanação e amor pedagógico**

Compreendo que a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia alia-se às formas pedagógicas artificiais, expressas por Simons e Masschelein (2017) e aos elementos-modos-gestos-expressividades, que discutirei no próximo subtítulo. Estes autores mencionam a existência de quatro formas, todas elas articuladas à escola. Contudo, a tese teve como *lócus* investigativo o ensino superior. Nesse sentido, pensar essas formas para

a construção da voz pedagógica apresentou-se, inicialmente como uma provocação para sair do já expresso, culminando em um desafio e convite para estar-no-meio (KOHAN, 2014), afetando-se pela novidade. Passo a apresentar as formas pedagógicas discutidas pelos autores, buscando fazer presente a experiência de estar-no-meio, como um convite à observação delas no ensino superior.

A primeira forma refere-se à operação de tornar estudante, suspendendo, temporariamente, os laços familiares, estatais e/ou sociais que estejam fora do ambiente de ensino. No ensino superior e, precisamente em cursos de formação de professores, como é o caso do curso de Pedagogia, entendo que os estudantes em processo formativo estão se preparando para a docência. Assim, a primeira forma pedagógica que apresento é tornar estudante. Em continuidade, a segunda refere-se à suspensão da ordem das coisas, tornando sem efeito determinados usos e funções. Com essa forma, vislumbro a atuação das professoras formadoras e as escolhas feitas por elas, em busca de suspender ou de tornar inoperante o que acontece fora da sala de aula universitária, para estar na aula.

Como terceira forma, os autores apresentam a profanação, na qual está localizada a operação de dispor intencionalmente algo sobre a mesa, para fazer "tempo livre", tendo em vista a experiência de estar-no-meio e a "posição de começar", referida por Simons e Masschelein (2017). E, a quarta forma refere-se ao princípio de estar atento ao amor pedagógico (ao mundo e à matéria de estudo e de ensino) e ao professor *amateur*, elementos fundamentais para ser e estar professora, uma condição amorosa não ingênua, mas provocativa e questionadora do, com e para mundo e a matéria de estudo e ensino.

Portanto, como observar e compreender nas narrativas (auto)biográficas das professoras formadoras os modos pelos quais elas operam com as formas pedagógicas, tornando possível a construção da voz pedagógica? Como tornar a estudante uma estudante de iniciação à docência? Através de quais ações é possível suspender o mundo da vida, para estar em ensino, profanando, tornando público um conhecimento musical e pedagógico-musical, que não é próximo da maioria dos estudantes, a não ser pela relação da escuta de algumas músicas específicas? E, ainda, como ensinar pelo amor pedagógico a entender a Música que é feita de sons e silêncios, ruídos e sequências sonoras estruturadas, sendo que vivemos em uma sociedade que vive e consome a cultura visual, pois assim fomos condicionados, a

ver e a entender o palpável, mas não sentir e compreender o audível (SCHAFER, 2019)?

Frente aos questionamentos decidi apresentar cada uma das formas, para melhor adentrar ao entendimento dos autores. Contudo, tomei como perspectiva de diálogo, a observação feita por Larrosa e Rechia, no livro/dicionário [P] de professor (2019). Nesse livro, os autores lidaram com três grupos de palavras e não-palavras, sendo não-palavras (riscadas) aquelas que não deveriam ser usadas para falar de seu ofício (LARROSA; RECHIA, 2019), e as palavras divididas em dois grupos – aquelas que se referem aos "modos de fazer, ao ofício de professor" e "[...] palavras referentes às disciplinas ministradas pelo professor Larrosa" (Ibid., p. 23), em 2015.

A primeira forma pedagógica é tornar estudante, que se difere da palavra ~~aluno~~, pois "a condição de ~~aluno~~ é uma condição administrativa e, digamos, posicional (como também é administrativa e posicional, ao menos em primeira instância a condição do professor)" (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 32). Compreendo que ser ~~aluno~~ parte de uma posição institucionalizada, na qual há uma matrícula e a necessidade do cumprimento de disciplinas, de tarefas, de participação em diferentes ações acadêmicas que possibilitam o seu avançar dentro do curso e, por consequência, o diploma que o autoriza a ser professor, ou atuar formalmente em uma profissão.

A essa relação ~~aluno~~ e institucionalização do sujeito ~~aluno~~, é destacado que:

No entanto, a obrigação do professor é transformar os alunos em estudantes, isto é, fazer com que passem da condição institucional e posicional de alunos à condição existencial e pedagógica de estudantes. O professor universitário lida com jovens, claro, lida com alunos, desde sempre, mas seu dever, parece-me, é tratar aos jovens e aos alunos como estudantes (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 32).

A essa passagem de ~~aluno~~ a estudante de iniciação à docência, os autores a descrevem como *desalunizar* os ~~alunos~~ como estratégia de retirar da posição institucionalizada para colocá-los em uma posição existencial e pedagógica. Para essa ação, acredito em duas apostas. A primeira refere-se à suspensão e a segunda a colocar-se em forma. Explico-me! Simons e Masschelein (2017) referem-se à operação de tornar-se estudante como uma forma de suspensão (primeira aposta), a qual não busca desconsiderar os laços familiares ou estatais, mas propõem a experiência de estar-no-meio, de se permitir adentrar à sala de aula e à vida acadêmica para estar em situação de ensino e viver aquela experiência e, assim,

colocar-se em forma (segunda aposta). Ou seja, quando o aluno atravessa a porta da sala de aula, na universidade, é estimado que ele suspenda, por alguns instantes, os problemas familiares, as preocupações do mundo da vida para pôr-se em forma para estudar. E isso não é uma tarefa simples, pois requer o estabelecimento de relações entre o/a professor/a, o/a aluno/a e a matéria de estudo.

Assim, tornar-se estudante de iniciação à docência, em contraposição ao modo ~~aluno~~, é assumir uma forma, uma disposição para estudar e assim, conhecer o ofício docente com certa profundidade. É uma categoria existencial, pois, para assumir uma profissão para a vida, é preciso, inicialmente, se tornar estudante.

Por isso a obrigação da universidade não é só tratar aos alunos como futuros profissionais, mas também convertê-los, por um tempo, em estudantes. Na universidade, por exemplo, não somente se aprende a ser médico, mas se estuda medicina. Não só se aprende a ser filósofo, ou antropólogo, ou engenheiro, mas se estuda filosofia, ou antropologia, ou engenharia. Não só se aprende a ser educador, ou pedagogo ou professor, mas se estuda educação. E como estudar tem a ver com cuidar, com estar ciente, com considerar, com dedicar-se a algo, com olhar algo repetida e atentamente, poderíamos dizer que uma faculdade de educação não é só uma fábrica de profissionais [*sic*], mas também, e talvez sobretudo, um lugar onde a educação, seja isso o que for, se define como objeto de cuidado, de preocupação, de atenção, de dedicação, de estudo (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 157).

Mediante ao que é apresentado pelos autores, no curso de Pedagogia, não somente se aprende os conhecimentos teórico-científico-prático-pedagógico de ser professor na educação infantil e nos anos iniciais, mas são estudadas as matérias de ensino que perfazem a unidocência dessas profissionais. Na condição *uni*, as estudantes-professoras.em.formação precisam conhecer diversas matérias, para que, quando em docência, possam potencializar e aprofundar o desenvolvimento educacional de seus estudantes. Sendo assim, ao observar a Música, as estudantes têm contato com essa matéria de ensino e passam a conhecer estratégias e diferentes possibilidades de desenvolver experiências de educação musical escolar com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, seja através do canto seja com brincadeiras musicais seja com improvisações ou outras expressões musicais.

No que tange à segunda forma pedagógica, suspensão da ordem das coisas, Larrosa e Rechia (2019) e Masschelein e Simons (2017a) consideram suspender no sentido de tornar alguns elementos da vida inoperantes, para o favorecimento de um

tempo tornado livre e dedicado ao estudo, com vistas a estar-no-meio, colocar-se em forma para conhecer, para estudar.

E aí sim que acredito que pode haver algo interessante sobre o ofício de professor universitário, na universidade convertida em um lugar produtivo, e em um lugar orientado à apropriação do saber. E eu acredito que, em alguns casos, há que suspender essa orientação à eficácia, aos resultados, à utilidade; e há que suspender também essa lógica da propriedade e da apropriação. Algo disso há quando digo que meus cursos estão orientados ao pensamento e não aos resultados. E também quando digo que a aula é um espaço público e não orientado à apropriação privada, individual, mercantil, do conhecimento (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 451).

Nessa emergência das formas e na construção da voz pedagógica de professoras formadoras, é importante o estabelecimento e o fortalecimento dessa relação professor-estudante-matéria.de.estudo, para que assim possa ocorrer a suspensão defendida pelos autores.

Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam. Isso não implica a destruição desses aspectos, no entanto. A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b, p. 32-33).

Estes autores, mesmo mobilizando toda a discussão em torno da escola de educação básica, em um contexto belga, fazem uma importante provocação. Como é possível tornar inoperante determinados usos e funções, se for considerado o contexto universitário no qual urge a necessidade produtiva para 'alimentar' currículos, programas de pós-graduação, além das demandas da ordem disciplinar e acadêmica? Como já destacado, essas são discussões necessárias para pensar e compreender a construção dessa voz pedagógica de professoras formadoras no contexto universitário.

Parafraseando Pennac, Masschelein e Simons (2017b) destacam que ensinar é um chamado ao despertar, em que (re)começamos a cada momento, que incorporamos o que é potente e o que nos modifica enquanto seres humanos e (re)elaboramos o que se mostra necessário. Por isso, a necessidade de pensar numa voz pedagógica que é corporificada na docência.



Para tanto, Larrosa e Rechia (2019) também fazem outro importante destaque com relação à suspensão, não no sentido de uma interrupção, mas como gesto. E é nesse pensamento que os elementos-modos-gestos-expressividades se apresentam, não em um sentido de atuação, "[...] se não que é a exposição pura de um movimento, um meio sem fim, um puro meio" (Ibid., p. 452), ou como apresentado por Kohan (2014, p. 20), um "entre-educar".

Ademais, creio que acrescentei, se todos caminhamos, cada um tem uma forma própria de caminhar, e essa forma própria é justamente o gesto. Por isso os gestos nos singularizam. Por isso nos reconhecem por nossos gestos. Não só por nossas ações ou nossas produções, mas sim pela maneira singular como as fazemos ou como as produzimos. Na dança, a dimensão ativa e produtiva do movimento é suspensa para que apareça o gesto puro. E sim a escola [e a universidade] é um lugar onde não há só ações ou produções, talvez possamos dizer que é um lugar, também, para os gestos (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 452).

Assim, a voz, nutrida de elementos-modos-gestos-expressividades, é o que constitui a humanidade do humano<sup>25</sup>, em sua simplicidade e profundidade que possibilita a construção da voz pedagógica, a qual "[...] emana de um corpo, e este, numa civilização que ignora nossos procedimentos de registro e de reprodução, permanece visível e palpável enquanto ela é audível" (ZUMTHOR, 1993, p. 241). A voz pedagógica só é audível, por meio da corporificação da palavra dita e dialogada pelos professores. Elementos-modos-gestos-expressividades emanam deste corpo (auto)biográfico, que possui cientificidade, conhecimento, que é narrativo, expressivo. Portanto, é fundamental compreender a construção dessa voz pedagógica, por meio de professoras atuantes na Pedagogia que são formadoras em Música, as quais comportam em sua essência docente peculiaridades próprias da Música e dos modos pedagógicos da Música que ensinam e que estudam junto aos seus estudantes.

A profanação é a terceira forma pedagógica apresentada por Simons e Masschelein (2017). Há algo místico que aparentemente se apresenta nessa palavra. Conforme o minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2004), profanar remete à violação do sagrado, como uma transgressão, principalmente no

---

<sup>25</sup> Com a expressão humanidade do humano, refiro-me à sua natureza essencialmente humana, que não preza pela perversidade, à revelia do que temos visto e vivido, mas sim pelo respeito à diversidade, ao conhecimento, à resiliência e ao interesse e entusiasmo com o estudo, com o conhecimento científico, profundo, mas também com a simplicidade da vida. Talvez, essa humanidade do humano seja um devaneio meu, mas a mim não importa. Importa acreditar na bondade e na beleza que ainda habita o ensino e a educação.

que remonta à religiosidade. Porém, para os autores discutidos nessa tese, profanar está voltado à ideia de tornar o conhecimento público e disponível aos estudantes, em uma tentativa de dispor esse conhecimento à mesa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), para ser partilhado, degustado por todas e todos envolvidos no processo educacional.

Para Kohan (2017), inspirado em Hannah Arendt, profanar é uma forma de tornar público o conhecimento e o mundo, retirando-o da ordem do sagrado<sup>26</sup> para ser apresentado às pessoas, aos estudantes em salas de aula.

[...] 'tornar o mundo público', isto é, a escola é o meio através do qual a velha geração dispõe algo do mundo sobre a mesa para que a nova geração o examine e tenha a possibilidade de estabelecer um novo começo para si e para o mundo (KOHAN, 2017, p. 17, tradução livre da autora)<sup>27</sup>.

Nesse novo começo, tem-se a possibilidade de produzir significações outras, daquilo que se apresenta "ao alcance das mãos" (MASSCHELEIN, 2021, p. 31). Por outro lado, Benevides (2014) entende que "a profanação implica a quebra, a rachadura, o vazamento de qualquer coisa que aparece como um segredo sagrado [...]" (BENEVIDES, 2014, p. 94), como ensinar e/ou aprender com aquilo que está à disposição. Frente ao exposto por Kohan (2017) e Benevides (2014), Masschelein e Simons (2017b) destacam que

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público. O conhecimento, por exemplo, mas também as habilidades que têm uma função especial na sociedade, são tornados gratuitos e disponíveis para o uso público (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b, p. 39).

---

<sup>26</sup> Retirar da ordem do sagrado refere-se a tornar algo palpável às pessoas, seja um conhecimento seja algum elemento material, independentemente de sua posição social ou nível de escolaridade. É tornar público um elemento que era entendido somente como possível para poucos.

<sup>27</sup> [...] "tornar el mundo público", esto es, la escuela es el medio a través del cual la vieja generación dispone algo del mundo sobre la mesa para que la nueva generación lo examine y tenga la posibilidad de establecer un nuevo comienzo para sí y para el mundo (KOHAN, 2017, p. 17).

Esse tempo e lugar profanos, olhados no âmbito do ensino de Música na Pedagogia, pelas professoras formadoras têm características expressivas e potenciais para o rompimento de barreiras alicerçadas no imaginário social, de que ensinar e aprender Música acontece sem o movimento ou de modo unilateral, em que um só ensina e outro só aprende, sem o deleite de ouvir, discutir ou transgredir a linguagem em questão. Inúmeros conhecimentos musicais e pedagógico-musicais são profanados a cada aula, ou dito de outro modo, tornam-se públicos pela voz pedagógica dessas professoras formadoras, as quais tem suas especificidades ao ensinar, ao promover a apreciação musical, ao brincar musicalmente, ao viver a música em sua profundidade, leveza ou peso, escuridão ou clareza, durante uma ou várias aulas.

E a essas menções, fui levada a observar um trecho importante em Masschelein e Simons (2017b), que traduz um belíssimo exemplo da profanação.

A lousa que abre o mundo para os alunos, e os alunos que literalmente se sentam perto dela. Ou o professor que, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula. Algo não apenas informativo, mas também animador, trazido de tal forma que um aluno não pode ajudar, exceto olhar e ouvir. Esses são os momentos bastante raros, mas sempre mágicos, quando os alunos e os professores são arrebatados pela matéria, a qual, simplesmente sendo dita, parece assumir uma voz própria. Isso significa, em primeiro lugar, que a sociedade é, de certa forma, mantida do lado de fora – a porta da sala de aula se fecha e o professor pede silêncio e atenção (CORNELISSEN, 2010). Mas, em segundo lugar, algo é permitido no interior: um diagrama na lousa, um livro sobre a mesa, palavras lidas em voz alta. Os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar num novo. Assim, de um lado da moeda, há uma suspensão, isto é, uma interpretação inoperável, uma libertação. Do outro lado, há um movimento positivo: a escola como presente e meio termo, um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade. Para isso, gostaríamos de introduzir o termo profanação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b, p. 38-39).

A partir da menção à lousa, que abre o mundo para os alunos, fica evidenciada essa preocupação em tornar o conhecimento público, pela imagem de uma construção narrativa que evoca o conhecimento de determinada disciplina ou matéria. Masschelein e Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2017b) convocam seus leitores a pensar nessa imagem, através do professor que, com sua voz e os elementos-modos-gestos-expressividades que o constituem, torna-se presença no conhecimento, tem sua voz corporificada pela palavra que emana da matéria de estudo.

Mais à frente, apresentam duas questões importantes, a sociedade que é mantida do lado de fora da sala de aula e um acontecimento. Nessa relação, tem-se o encontro com o conhecimento, no qual se suspende o mundo da vida que está para além da sala de aula, apesar de ser constituinte dos corpos que nela habitam e há o acontecimento, no qual os estudantes são convocados por esse conhecimento.

No caso da educação musical na Pedagogia, pode-se ressaltar que os estudantes passam a se aproximar dela como linguagem musical e humana, através do conhecimento dos elementos que constituem o som, que, por sua vez, se presentificam na Música (alturas sonoras, melodias e ruídos, harmonias, ritmos, dinâmicas, timbres, expressividades, sons e silêncios), pelas práticas musicais cantadas, tocadas, apreciadas e experimentadas junto de professoras que são suas referências musicais em sala de aula. Assim, profanar é da ordem do humano, da ordem da partilha do conhecimento, tornando-se atento ao mundo e aos elementos que o constitui. Para Benevides (2014), pode-se pensar em um sentido de abrir passagem, fissuras, para que o conhecimento seja disponibilizado, tornado comum, não em um sentido banal, mas sim, da comunhão do conhecimento.

A quarta forma se apresenta através do *amor pedagógico*, na pessoa do professor *amateur*. O amor que é tematizado pelos autores, é inspirado em Hannah Arendt e se refere ao *amor mundi* como sendo um lugar comum, no qual há diferentes gerações que nele habitam e convivem, a velha e a nova geração que é assim entendida a partir dos nascimentos para o mundo da vida e para as esferas de ensino escolar e universitário.

O amor pedagógico se configura no seguinte sentido: "amar o mundo é torná-lo digno de ser entregue aos que vêm, preparar os que vêm com tempo para renovar o mundo comum" (Ibid., p. 38). Certamente o amor *mundi* é um elemento de nossa condição humana e que se demonstra no amor pedagógico, pelo professor *amateur*, pois,

Se o primeiro dos amores arendtianos é o amor ao mundo, e se o mundo, na escola [e na universidade], é apresentado em forma de matéria de estudo, o professor ama, em primeiro lugar, a matéria que ensina. Poderíamos dizer, porém, que a ama em si mesma (não em seu uso social e econômico, ou em sua aplicação prática utilitária). Justamente por isso a estuda (é um estudioso) e a ensina (é um professor). E justamente por isso encontra sua felicidade e sua alegria (e sua dor e seu tormento) em oferece-la aos novos. Poderíamos dizer que somente se dá o que se ama, e que somente se ensina o que se ama. O professor tenta transmitir duas coisas, uma matéria e o amor a essa matéria (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 39-40).

Com essa passagem, entendo que a docência é atravessada pelo amor pedagógico ao mundo e ao conhecimento e à matéria de estudo e ensino. Masschelein também fala da voz como força, como presença corporificada na palavra que é compartilhada com os estudantes, que se torna viva, através da profanação do conhecimento. Sendo assim, entendo essa professora em docência no ensino superior como *amateur*, "alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b, p. 77).

Nesse sentido, "como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo". E ainda mais, seu amor pelo conhecimento se expressa "[...] nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de sua preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b, p. 77).

Em composição com o *amateurismo*, essa quarta forma, também tem algo de autoridade, não no sentido de autoritarismo, mas de conhecimento, de profundidade de quem estudou antes, de quem conheceu antes.

Portanto, nesse sentido, 'autoridade' é literalmente: ter algo a nos dizer. Então a voz do professor não é simplesmente a articulação de um saber ou a comunicação de um significado. Ela não é simplesmente o instrumento para mandar uma mensagem (um significado codificado), que é captado então pelo ouvido do estudante e depois decodificado, decifrado ou entendido pela sua mente. Isto é, uma mensagem que poderia ser dada ou traduzida também de outra maneira. A voz não é simplesmente portadora de significado (talvez se possa dizer que é portadora de texto), mas constitui em si mesma uma força. Então a voz não deve ser interpretada, mas ela é, por assim dizer, imediatamente clara e límpida (cf. NANCY, 1982). Ela não é visual (significante) e não é lida (ou interpretada) em primeiro lugar, mas ouvida/escutada e assim recebida como força. A força da voz do professor é que ela torna algo 'presente' em sentido forte, que ela o constitui (convoca) como realidade compartilhada e portanto *engendra* uma presença ou uma atenção compartilhada (MASSCHELEIN, 2021, p. 41, grifo do autor).

Biesta (2020), por sua vez provoca a pensar na tarefa educativa que compõe o amor pedagógico de professoras formadoras. O autor deseja expressar "[...] que a educação não é apenas o que nós queremos que seja, mas poderíamos dizer que ela vem com um certo 'Aufgabe', uma responsabilidade específica, um imperativo específico" (BIESTA, 2020, p. 33-34). Assim, entendo que a voz pedagógica de professoras formadoras em Música é repleta das formas pedagógicas, da

responsabilidade humana que comporta sua profissão e de autoridade pedagógica. É nessa autoridade que residem as escolhas, os elementos-modos-gestos-expressividades que compõem a organização da matéria de ensino dessas professoras.

E o professor é quem dá a matéria (por isso seu fazer é uma doação, ou um oferecimento, ou uma entrega), ou o que ministra a matéria (não a divide ou a compartilha, mas a ministra), ou o que a impõe ou a expõe (no sentido em que seu fazer a põe ou a expõe em cima da mesa), ou o que a leciona (na medida em que a converte em *lectio*, em matéria de leitura pública... enquanto a lê e a dá a ler) (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 297).

Frente ao exposto, minhas interrogações localizam-se em pensar como a Música é corporificada, enquanto matéria de ensino, pelas professoras formadoras junto às estudantes do curso de Pedagogia? Em que consiste seu amor pedagógico se não estiver aliado à matéria de ensino – a Música em sala de aula – e à sua profanação ao mundo e às suas estudantes? A Música não é um conhecimento que se adquire apenas em livros, em teorizações, ela é da ordem da prática, mobilizada pela experiência, pelo silêncio, mas principal e fundamentalmente pelo som. Schafer (2019), comenta que o som faz parte da nossa natureza, pois não existem pálpebras para os ouvidos. Escutar é o princípio gerador de nossa essência corpórea e existência audível e, por essa razão a voz pedagógica é audível e tem um certo sentido palpável, pois ela se expressa em um tempo e espaço e se permite ressoar e fazer morada na existência audição e memória de outras pessoas que as escutam e as desejam.

Além do já expresso, o amor pedagógico também está vinculado à matéria de estudos, pois amar a disciplina que ministra é condição *sine qua non* para que o ensino chegue aos estudantes de modo mais compreensível e que possibilite as interações com as formas pedagógicas anteriormente discutidas. Obviamente, não falo em um amor romântico, ingênuo, mas em um amor pautado no conhecimento teórico-científico-prático-pedagógico da matéria de estudos e ensino.

Para Larrosa e Rechia (2019), matéria e disciplina apresentam-se de modo sinônimo, pois a matéria é concebida como materialização de um texto, materialização de saberes e conhecimentos que são pensados, organizados e propostos pelo professor e profanados em sua disciplina na sala de aula, o que leva a essa disciplina

e, por conseguinte, sua matéria a expressar características particulares a essa professora.

Os autores também destacam que, ao considerar a matéria enquanto disciplina da professora, não passa pelos estudantes as decisões do que será desenvolvido em sua matéria, pois é a professora a pessoa responsável pela concepção desta, o que lhe outorga o direito da escolha e o entendimento daquilo que considera importante dispor à mesa do conhecimento. Isso também pode ser compreendido pelo viés da autoridade docente. "De fato, seguir uma matéria, ou cursar uma matéria, supõe submeter-se a uma série de regras (às vezes corporais e mentais) e, sobretudo, realizar uma série de tarefas, de exercícios" (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 297), que foram dados e discutidos por alguém a ou com alguém.

Assim, o amor pedagógico, atravessado pelo modo de ser do professor *amateur* e encarnado em sua voz pedagógica, a qual congrega todas as formas apresentadas, presentifica-se no respeito, na atenção, na condição humana de ser e de devotar a própria existência ao ofício e à dedicação à matéria de estudo do professor, a qual é ressaltada nos elementos-modos-gestos-expressividades, ao estar em sala de aula com seus estudantes.

### **2.2.2 Os elementos-modos-gestos-expressividades que compõem a docência**

Em continuidade, especifico os elementos-modos-gestos-expressividades que compõem a docência das professoras formadoras, os quais em comunhão com as formas pedagógicas compõem sua voz pedagógica. Assim, a composição de palavras unidas por hífen foi escolhida como meio de ligá-las intencional e significativamente, pois a mim elas soam como imprescindíveis para a ação docente e permitiu-me pensar a unidade que circunda e constitui a docência de modo geral e à docência em Música, especificamente.

Contudo, entendo ser necessário suspender, momentaneamente, o uso dos hífenes, para que se possa conhecer o significado que emprego em cada uma dessas palavras. Por elementos tenho considerado os conteúdos escolhidos para serem desenvolvidos pelas professoras formadoras e profanados em suas aulas em sala de aula. Com Larrosa, entendo que nesse processo, "o que o professor [professora] faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente" (LARROSA, 2018, p. 21).

Nessa pro-posição e dis-posição (LARROSA, 2018) do caminho é possível perceber as relações com as palavras aqui descritas, que compõem os elementos-modos-gestos-expressividades da ação docente. Conteúdos como som e silêncio, parâmetros do som – materiais, caráter expressivo, forma, texturas e tessituras são alguns dos elementos que permeiam as escolhas dessas professoras formadoras na profanação da matéria-prima da Música.

Já os modos identificam as formas pelas quais as professoras dão a conhecer a Música em sala de aula, suas escolhas metodológicas para o desenvolvimento do conhecimento musical e pedagógico-musical no ensino de estudantes-professoras.em.formação no curso de Pedagogia. São alguns deles: a apreciação musical, a performance através do cantar ou tocar, as experiências corporais, as histórias musicais. Modos desenvolvidos pelas professoras formadoras e que demonstram suas especificidades e peculiaridades na prática docente.

Os gestos e as expressividades são os dois últimos componentes dessa palavra que assumi na construção e relatório de tese e que são mais difíceis de serem separadas, pois dos gestos das professoras decorrem suas expressividades e vice-versa. Assim, essa dupla é o que torna cada professora única em sua docência. Tem relação com sua voz ao entoar, ao cantar, ao falar, ao ensinar, na escolha das palavras que irão melhor acessar seus estudantes, nas particularidades e trejeitos que são próprios e que as qualificam e identificam como professoras formadoras no ensino superior e em sua turma, na sala de aula.

Mesmo utilizando-se de outra palavra – forma –, Kohan (2015), em seu livro O mestre inventor: relatos de um viajante educador, falará sobre as formas como modo de existência, o que considerarei estar intimamente ligado aos gestos e expressividades. “Existe-se na forma, e não fora dela; existe-se no modo como se diz o que se diz, não apenas no que é dito (KOHAN, 2015, p. 66). Cavarero (2011), por sua vez, referindo-se à voz, destaca que “a emissão é gozo vital, sopro acusticamente perceptível, no qual o *próprio* modela o som revelando-se como *único* (Ibid., p. 19, grifos da autora). Essas passagens estão ligadas através da sutileza dos gestos e das expressividades que são característicos desses seres únicos e singulares, que estou entendendo pelas professoras formadoras.

Como meio de reunir o que foi temporariamente suspenso – os elementos-modos-gestos-expressividades –, com Paul Zumthor (2018) entendo que essa potência que compõe a voz pedagógica de professoras formadoras em Música tem



“[...] uma necessidade vital – de revanche, de “tomar a palavra” [...] (ZUMTHOR, 2018, p.17). E é por isso que assim apresento elementos-modos-gestos-expressividades, por meio de hífenes como elos que ligam o ser e estar em docência à sua ação docente, corporificando a palavra (FREIRE, 1996) e a presença das professoras formadoras que atuam com Música em cursos de Pedagogia.

### **3. SOBRE A METODOLOGIA: A pesquisa (auto)biográfica**

A tese inseriu-se na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, ao compreender o termo (auto) como essa potência que assume a subjetividade narrativa do 'eu', enquanto conhecimento científico, que abre espaço para a escuta das vozes narrativas docentes e, para pensar a formação de professores através da docência universitária de professoras formadoras em Música. Após leituras, discussões em grupos<sup>28</sup> e em disciplinas<sup>29</sup> sobre a pesquisa (auto)biográfica, sobre o modo pelo qual esse movimento científico e formativo vem se consolidando no Brasil, desde finais do século XX e início do século XXI, posicionei-me mediante aos estudos que realizei, pensando e problematizando a (auto)biografia como teoria de pesquisa em diálogo com a voz pedagógica de professoras formadoras em Música. Entendo-a como teoria de pesquisa, por acionar modos de compreensão do humano, através de narrativas (auto)biográficas, as quais se constituem pela legitimidade de sua produção e emissão no mundo e como diálogo, pois a voz pedagógica é afetada e produz afetos por meio das narrativas, das memórias e enredos vividos através do tempo, da vida, dos estudos e pelas pessoas que cruzaram e marcaram esses enredos.

Percebi que minha tese encontrou seu lugar, abrindo passagem, repouso, mas também inquietação junto ao paradigma (auto)biográfico (PASSEGGI, 2016b), tendo como uma de suas principais fontes de produção de dados, as narrativas (auto)biográficas de professoras formadoras em Música, o que me levou a investir nesse paradigma investigativo. Assim, assumi a (auto)biografia como referencial teórico e metodológico ao entendê-la como essa potência que une formação e educação e, principalmente, pela legitimidade da subjetividade que congrega a pesquisa em educação e a Música, sob a perspectiva da tríade que compôs meu tema de pesquisa doutoral – educação musical na Pedagogia, professoras formadoras e voz pedagógica, aliadas ao eu narrativo, potencializado pela (auto)biografia.

Nessa direção, com o desejo de localizar epistemologicamente o termo (auto)biografia em minha tese, dialoguei com escritos de autores que têm se debruçado a estudar e a (re)construir sentidos a essa abordagem teórica e

---

<sup>28</sup> FAPEM, do qual sou integrante e GEPAEM – Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas em Educação Musical, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

<sup>29</sup> Seminário Temático II LP4: Metodologias narrativas e a pesquisa em Artes: da reflexão de si para a prática de pesquisa. Professoras responsáveis pelo seminário: Cláudia Ribeiro Bellochio e Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer.

metodológica de pesquisa. Assim, na década de 1980, quando surge o termo (auto)biografia, amparado pelos estudos de António Nóvoa e Matthias Finger, dentre outros autores, que resultaram no livro *O método (auto)biográfico e a formação*,

A intenção, em 1988, do (auto) devia-se ao aspecto subjetivo que o método biográfico adquiria em educação, ausente em sociologia. Os parênteses podiam também sinalizar que a subjetividade não era vista na perspectiva intimista do eu, uma vez que o foco do método estaria nas aprendizagens, no conhecimento de si e do outro e na transformação individual de quem se forma (PASSEGGI, 2020, p. 65).

Em diálogo com a citação de Passeggi (2020), ainda no século XX, pesquisadores sociólogos vinculados à Escola de Chicago, também argumentavam "[...] sobre a necessidade de pautar os estudos sobre a vida de grupos humanos com a utilização de métodos qualitativos e estratégias de pesquisa específicos e adequados às Ciências Sociais" (MAFFIOLETTI; ABRAHÃO, 2017, p. 55). Com esta abertura, foi possível pensar em outros modos de produção científica, voltadas ao humano e às relações que as pessoas teciam quando em contato umas com as outras, o que possibilitou olhar para os modos de produção da pesquisa em educação, fundamentados nas (auto)biografias e seus possíveis desdobramentos, seja pelas histórias de vida e(m) formação, seja pelas produções biográficas e autobiográficas, por exemplo. A partir dessa compreensão foi possível investir no aperfeiçoamento da análise dos dados produzidos, o que potencializou o nascimento de novos métodos de análise, bem como do aperfeiçoamento e (re)significação daqueles que já existiam, dentre os quais destaco a teoria fundamentada, sob a perspectiva construtivista e interpretativa em Charmaz (2009) e Tarozzi (2011), que também inspirou e possibilitou a produção em outras pesquisas acadêmico-científicas com o passar dos anos (SOUZA, 2018; SOUZA, BELLOCHIO, 2019).

Em continuidade, a pesquisa (auto)biográfica, apresentada e discutida no livro intitulado *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* (2004), passava a ser compreendida como "[...] uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais" (ABRAHÃO, 2004, p. 202). Nesse movimento de reconhecimento de si, houve uma importante presença da memória, a qual não se apresentava pela linearidade temporal dos acontecimentos da vida, mas por uma (re)construção de significados e sentidos tecidos ao longo de uma convocação à narrativa.

Com base nesse movimento, Abrahão e Bolívar (2014), uma década após a publicação do livro organizado por Abrahão (2004), destacaram que a investigação (auto)biográfica mostrou-se cada vez mais importante e crescente, no sentido de ampliar projetos que visavam abordar narrativas e histórias de vida e(m) formação de professores. Isso também foi devido ao marco da Escola de Chicago, no âmbito da pesquisa qualitativa, a qual possibilitou a abertura para pensar a pesquisa narrativa, sob a luz de uma teoria da experiência, destacando, por um lado, um saber-fazer que é prático, em Dewey e, por outro lado, uma teoria da formação, na qual se localizam as histórias de vida, a biografia e a (auto)biografia.

Para Passeggi (2020), o uso do (auto), além do fortalecimento no cuidado com a subjetividade do humano, também se refere às narrativas biográficas e autobiográficas, as quais, quando oferecidas aos pesquisadores, em forma de autobiografias, por meio de narrativa orais e/ou escritas, poderiam tornar-se biográficas, devido ao pesquisador assumir a responsabilidade pela autoria do que fora narrado para si, quando da produção do relatório de pesquisa.

Assim, a abordagem (auto)biográfica emergiu, nessa tese, com o intuito de entender que as professoras que se narram o fazem a partir da própria experiência docente, a qual é multifacetada e cheia de nuances, de pensamentos, reflexões e ações fundamentadas em conhecimentos construídos ao longo da vida e com abertura a infinitas possibilidades. O entendimento pela (auto)biografia, com o uso dos parênteses levou-me a defender que, para falar sobre a construção da voz pedagógica de professoras formadoras, dos elementos-modos-gestos-expressividades que a constituem e das formas pedagógicas do professor estar em docência, é necessário pensar e teorizar a partir da experiência docente, que é permeada pelas particularidades e pelos modos de ser docente e de tornar-se presença na docência. Além de pensar em um contexto específico, essa pesquisa visa pela especificidade e peculiaridade docente de professoras formadoras que atuam no ensino superior, que se apresentam nas sutilezas que emanam de suas vozes e de seus modos de ser e estar na docência.

O interesse em desenvolver a tese pelo viés da (auto)biografia partiu do pressuposto de que seu foco "[...] é duplo: introduz o (auto) para sinalizar a presença da subjetividade em pesquisa e omite formação e educação, deixando o campo aberto para ambas" (PASSEGGI, 2020, p. 61). Assim, a pesquisa (auto)biográfica tem em

sua constituição ações de pesquisa, de formação e de educação, as quais são amparadas e potencializadas pelo conhecimento de si.

Avançando um pouco mais na pesquisa (auto)biográfica, Passeggi e Souza (2017) e Passeggi (2020) localizaram-na a partir de três apostas – aposta epistemopolítica, aposta decolonizadora e aposta pós-disciplinar – as quais vinculam-se

[...] a quatro grandes orientações do movimento (auto)biográfico no Brasil (Passeggi, 2011a; 2011b). A primeira considera as narrativas autobiográfica como um fenômeno antropológico. Nesse sentido, interessa-se pelos processos de individuação e de socialização dos seres humanos, interrogando-se sobre como nos tornamos quem somos. A segunda orientação utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas. A terceira orientação faz uso dessas narrativas como dispositivos de pesquisa-formação, instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma (Souza, 2006 a). Finalmente, a quarta orientação estuda a natureza e a diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios) (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10).

Mediante as quatro orientações do movimento (auto)biográfico, compreendo que essa pesquisa de doutorado buscou nas narrativas (auto)biográficas sua fonte para a produção de dados, de (re)significações e como possibilidade de compreender a construção da voz pedagógica de professoras formadoras.

As narrativas tornam-se, a partir de então, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana, e um objeto de estudo potencialmente legítimo para se ter acesso aos modos como o sujeito, ou uma comunidade, dá sentido à existência, organizando suas memórias, justificando suas ações, silenciando ou evidenciando outras, projetando-se em permanente devir (PASSEGGI, 2016a, p. 305-306).

Frente ao exposto, passo a apresentar as narrativas (auto)biográficas como fontes para a produção desta pesquisa (FIGURA 3).

Figura 3 – A produção de dados na tese



Fonte: Produzido pela autora (2023).

### 3.1 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO FONTES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Narrar é um elemento essencialmente humano que se expressa desde a mais tenra idade, possibilitando outro olhar para o vivido – o olhar da narrativa – que toma diferentes perspectivas e (re)significações, conforme o contexto ao qual ela é evocada. Nessa tese, senti necessidade de retomar alguns autores que pudessem inspirar a escrita sobre as narrativas (auto)biográficas como fonte de produção da minha pesquisa de doutorado. Assim, Jovchelovitch e Bauer (2008), Josso (2010), Passeggi (2016a, 2017, 2020) foram algumas das inspirações que compuseram o enredo da tese.

Entendo a narrativa como um elemento que está vivo em nossos discursos, que carrega um peso experiencial e conceitual importante para pensar e problematizar elementos da vida, do que nos constitui humanos, de nossa ação em docência e perante as pessoas que esperam por nós no quesito educacional, humano,

(trans)formativo. Assim, busquei em Jovchelovitch e Bauer (2008), uma inspiração para entender o processo das narrativas por meio de suas escritas. Para esses autores, a narrativa parte da “[...] palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história” (Ibid., p. 93), de modo consciente, significativo e condizente com seu momento narrativo, o que não visa atestar a veracidade dos fatos narrados, mas significá-los no momento presente.

Abreu (2011) destacou que narrar “consiste em trazer o movimento da vida, contando como um ser tornou-se o que ele é” (ABREU, 2011, p. 48), seja a narrativa mobilizada por um roteiro pré-definido, seja pela livre escolha de seu narrador em falar sobre si e os elementos que embalam ou embalaram sua existência em dado momento histórico.

As narrativas, ao longo dos anos, foram se apresentando de modos diversos, partindo desde a narração bíblica, às narrações literárias, às narrações fílmicas até chegarem às narrações (auto)biográficas, que possibilitaram às pessoas tornarem-se conhecidas por contribuírem com as pesquisas de estudiosos iniciantes ou experientes, e, por vezes, até acessarem elementos do seu eu narrativo ainda não acessados conscientemente ou intencionalmente. Assim, nessa tese, mobilizei meu pensamento e as escritas às narrativas (auto)biográficas de professoras formadoras em Música, a fim de compreender a construção de sua voz pedagógica em docência na Pedagogia.

É dentro dessa quase infinita diversidade de narrativas que a pesquisa (auto)biográfica opera um recorte. Seu interesse recai mais especificamente sobre as narrativas autobiográficas, aquelas em que o narrador ou a narradora elabora a sua própria história e nela se projeta, ao mesmo tempo, como personagem e autor ou autora da reflexão conduzida. A ação de narrar implica, ao mesmo tempo, um processo (a narração) e um produto dele resultante (a narrativa). Na narração, a pessoa que conta se apropria da linguagem no ato de enunciação. Assim fazendo, ela simultaneamente desenvolve um trabalho hermenêutico, interpretativo para dar sentido às experiências narradas, e um trabalho de textualização, pelo qual produz uma narrativa, organizando os acontecimentos sob a forma de um enredo, de uma história com começo, meio e fim (PASSEGGI, 2016a, p. 306).

Passeggi (2016a) provoca a percepção da importância da narrativa como uma produção de si e de um caminhar para si (JOSSO, 2010), o qual se reflete no percurso de vida, de formação e de profissão vividos pelo/a personagem que ressignifica a sua trajetória ao olhar criticamente, ou, talvez, cuidadosamente para si. Geralmente, esse voltar para si decorre de elementos problematizadores que, por vezes, são exteriores

ao próprio sujeito narrativo, como é o caso de pesquisas que têm como foco de produção de dados as entrevistas narrativas. Nesses casos, os pesquisadores narrativos preocupam-se em desenvolver questões disparadoras (BELLOCHIO, 2018; SOUZA, 2018; DALLABRIDA, 2019; MOREIRA, 2019, dentre outros) e/ou questões gerativas (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2008; SOUZA, MEIRELES, 2017) ou geradoras (ABREU, 2011), que potencializarão a organização e o desenvolvimento de narrativas, segundo temáticas de interesse de suas pesquisas.

Com Josso (2010), entendo que esse processo narrativo, sendo ele espontâneo ou provocado-inspirado por um roteiro de entrevistas, produz um movimento vívido no “[...] sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica [...]” (JOSSO, 2010, p. 195) de vida, de formação e de ação, pois ao fazê-lo coloca-se no centro da sua narração. E ao colocar-se, (re)significa seus momentos vividos, possibilitando a si mesmo a abertura para novos acessos e compreensões da pessoa que é, que se narra e que ainda poderá vir a ser.

Garbosa e Weber (2017) destacaram que em pesquisas (auto)biográficas, realizadas no contexto da educação, as narrativas produzidas têm se preocupado em localizar os professores no centro investigativo, “[...] possibilitando aproximações entre diferentes perspectivas teóricas e áreas de conhecimento” (Ibid., p. 40). E, no caso dessa pesquisa de doutorado, isso possibilitou a centralidade da compreensão da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia. Como já mencionado, dar escuta às vozes de professores e professoras tem sido uma preocupação emergente, desde meados dos anos 1980, com Nóvoa e outros pesquisadores.

Como fontes de produção de dados em pesquisas (auto)biográficas, Passeggi (2016a) também destacou as narrativas enquanto “[...] ação de narrar a própria vida (auto-bio-grafar)” (Ibid., p. 303), o que possibilitaria o acesso aos elementos que compõem experiências de ação docente de professoras formadoras, as quais viriam a contribuir para a compreensão de suas escolhas em sala de aula, pelo envolvimento com os elementos-modos-gestos-expressividades e formas pedagógicas que são construtoras de sua voz pedagógica de docência, por exemplo. Frente a isso, as narrativas (auto)biográficas apresentaram-se, ao longo dos anos – desde as modificações com a Escola de Chicago, no final do século XX e aproximações a diferentes autores-estudiosos das narrativas, no século XXI – como produtoras e propulsoras de diversificadas e profundas pesquisas voltadas, dentre a áreas do



conhecimento que lidam com o humano, especifica e principalmente à educação, à Música e à formação de professores, sejam eles iniciantes, já graduados ou formadores, como é possível verificar no Apêndice A, a partir das pesquisas acadêmico-científicas realizadas pelos integrantes do grupo FAPEM, ao longo dos anos.

Conforme Abreu (2011), a narrativa não tem "a intenção de reconstruir a história de vida dos entrevistados, mas, sim, compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações" (Ibid., p. 53) de quem se narra. Entendo que um dos elementos primordiais para se compreender a narrativa é o atravessamento pela memória, a qual se apresenta como um importante elemento na elaboração narrativa.

A partir da memória narrativa é possível (re)significar o vivido, considerando outros modos de olhar para si e para as lembranças e experiências mobilizadoras da própria vida, formação e profissão vividas em distintos contextos e momentos históricos.

Elemento fundamental na produção de narrativas, sobretudo quando exige a rememoração do vivido, a memória diz respeito ao ato de lembrar, envolvendo as reminiscências e recordações de uma existência enquanto ação mnemônica. As lembranças, a supressão de episódios, as situações em destaque, a negação, fazem parte dos processos de lembrar e de esquecer (GARBOSA; WEBER, 2017, p. 43).

Para as autoras, as narrativas impulsionadas pela memória não buscam pela referência ao que foi ou não verdade, mas ao que emerge em uma narração, potencializada por questões gerativas e/ou disparadoras, a fim de produzir significados sobre determinados períodos da vida e da formação/profissão. Bellochio (2018) acrescenta que "não se trata de entender as narrativas como verdades, mas como criações e recriações do mundo vivido" (Ibid., p. 25).

Nessa direção, "as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 110), ao qual foi solicitado. Sempre haverá outro modo de narrar o vivido, pelas perspectivas que couberem e forem suscitadas no momento oportuno.

Esses autores também entendem que as narrativas são produções sociais, culturais e historicamente situadas. Consideram que "uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes" (JOVCHELOVICH; BAUER, 2008, p. 110).

Assim, Passeggi (2016a) e Souza e Meireles (2017), amparados em estudos sobre biografias e (auto)biografias entendem que a narrativa (auto)biográfica também pode ser pensada como biografização, a qual constitui-se não como

[...] uma ação esporádica, circunstancial, e sim um processo permanente pelo qual nos transformamos e nos tornamos, cada dia, em quem somos. É nos contando nossa história ou contando-a a alguém que nos damos conta da nossa historicidade como pessoa agindo e interagindo no mundo da vida (PASSEGGI, 2016a, p. 306).

Com relação ao exposto, torna-se necessário ressaltar que, ao produzir a narrativa, esse personagem e autor/a de sua própria história também possibilita voltar-se para si, não em um sentido 'em-si-mesmo'<sup>30</sup>, mas fundamentado em ações e experiências vividas no contexto social, no cotidiano e apoiadas na subjetividade que o constitui como ser narrativo e, finalmente, humano.

Assim,

Toda narrativa autobiográfica implica a inserção de quem narra no mundo da vida, e está portanto marcada pela alteridade, pela voz do outro, pelo lugar do outro e o lugar que ocupamos na vida do outro e no seio de uma comunidade. Toda narrativa autobiográfica tem uma dimensão teleológica: ela se faz em função de um devir em construção. A interpretação que se alicerça no presente, busca raízes e motivações no passado que se tornam úteis para reinventá-lo, adequando-o a um projeto de vida futuro (PASSEGGI, 2016a, p. 307).

Narrar-se é, portanto, caminhar para si, na intenção de que essa caminhada possa tornar-se formadora e transformadora de si (JOSSO, 2010).

O que importa é que ao narrar sua experiência, a criança, o jovem, o adulto dotam-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica e dialética entre ser e a representação de si confere ao humano um modo próprio de existência: como sujeito biográfico

---

<sup>30</sup> Elemento que discutimos no grupo FAPEM, mobilizado pela compreensão de uma narrativa que não olha somente para si, mas para os elementos que constituem o ser humano como narrativo. Discussões estas potencializadas pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio, de quem este termo se tornou decorrência dos estudos com narrativas.

que religa o sujeito epistêmico e o sujeito empírico, no mundo da vida e do texto. O sujeito biográfico se constitui pois pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como *ator, autor e agente social* (PASSEGGI, 2016b, p. 82, grifos da autora).

Por fim, narrar é uma entrega de si para outrem. Pela narrativa somos convocados ao retorno do si, mediado pelos interesses de outra pessoa.

### 3.2 PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO

Para a produção da tese realizei entrevistas narrativas (auto)biográficas com seis professoras formadoras em Música, atuantes em cursos de Pedagogia<sup>31</sup>, sendo três delas docentes em instituições de ensino superior pública e as outras três docentes em instituições de ensino superior particular, das regiões sul e sudeste do Brasil. Saliento que a atribuição do termo (auto)biografia às entrevistas narrativas se fortaleceu ao compreender a potência e a singularidade do eu narrativo das professoras formadoras entrevistadas que ao narrarem suas trajetórias docentes possibilitaram a emergência de uma voz pedagógica que fala, dialoga, canta, narra e escuta, que tem em sua natureza a vivacidade de uma artesanaria docente que parte do desejo, da escuta e do acolhimento aos seus estudantes.

Para a participação na pesquisa, estabeleci quatro critérios, os quais apresentam-se em: a) Estar professora de Música em curso de Pedagogia; b) estar em acordo com a realização das entrevistas via *Google meet*; c) assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – APÊNDICE E), no modelo do comitê de ética e pesquisa, da UFSM; d) realizar a leitura dos documentos de transcrições dos encontros e, se desejar, sugerir acréscimos e/ou retiradas de elementos que compõem a escrita.

Como critérios para a seleção destas seis professoras formadoras, parti de dois elementos principais: o primeiro se referiu às tríades musicais, que sempre me acompanharam como estudante-musicista-professora-pesquisadora. E, o segundo elemento, refere-se à escolha de professoras que haviam preenchido o formulário bola de neve, desenvolvido por Bellochio (2018, 2022) em sua pesquisa com professoras formadoras no ensino superior, o qual ficou disponível entre os anos de 2019 e 2020,

---

<sup>31</sup> Para a construção dessa tese busquei aproximar-me da pesquisa-mãe: "Música – Pedagogia – formação humana", coordenado pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio, a fim de compreender os processos pelos quais sua pesquisa é gestada e desenvolvida.

através de formulário do *Google* e compartilhado nas redes sociais da pesquisadora, de seus bolsistas de iniciação científica e demais membros do grupo FAPEM, gerando um montante de vinte preenchimentos, feitos por docentes de todo o Brasil.

Ao acessar os resultados desse formulário, tive o cuidado de reconhecer as professoras que já haviam participado da primeira etapa da investigação desenvolvida por Bellochio (2018), que também foram entrevistadas por Moreira (2020) em sua dissertação. Feito esse primeiro reconhecimento, passei a acessar o currículo lattes de cada uma das professoras, a fim de reconhecer nelas, meus critérios de pesquisa e os critérios da pesquisa desenvolvida pela professora Cláudia, pois assim como o foram em Moreira (2020), os dados gerados em minha pesquisa também alimentariam a pesquisa de Bellochio (2018).

Tendo realizado as buscas e reconhecimento iniciais, passei a contatar as professoras, para conhecer seu interesse e disponibilidade em participar da minha pesquisa. Junto ao primeiro contato, enviei uma carta convite (APÊNDICE C) detalhando algumas informações da pesquisa doutoral e, tendo recebido o aceite destas, passei a marcar as entrevistas, via *Google Meet* institucional, as quais foram gravadas com o consentimento por escrito das professoras – via TCLE (APÊNDICE E) – e, posteriormente transcritos.

As entrevistas narrativas foram realizadas entre os meses de novembro de 2021 e janeiro e março de 2022, por meio de videochamadas, realizadas pelo *Google Meet* institucional da pesquisadora autora. As professoras prepararam-se para esse momento, indicando quais os melhores dias e horários para a realização da entrevista, bem como, algumas delas demonstraram interesse em conhecer o roteiro de entrevista (APÊNDICE F) antecipadamente, o qual foi disponibilizado. E, no momento marcado para o desenvolvimento das entrevistas narrativas (auto)biográficas, elas se mostraram interessadas em receber mais informações da pesquisa doutoral, bem como sinalizaram interesse em assistir o momento de defesa. Posteriormente foram transcritas e encaminhadas às professoras formadoras para que essas pudessem ler a transcrição escrita, sendo esse um dos critérios junto à possibilidade de realizar alterações, retiradas e acréscimos, os quais foram acolhidos respeitosamente. Junto a essa leitura, as professoras escolheram o pseudônimo com o qual desejavam ser identificadas no decorrer da tese (Tabela 1).

Tabela 1 – Identificação das professoras entrevistadas

<b>Professora entrevistada</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Região</b>	<b>Disciplina e Carga Horária</b>	<b>Duração</b>	<b>Páginas geradas</b>
<b>Clara</b>	01/11/2021	Sul	Educação Musical/60h; Linguagem musical na educação/90h	1 hora e 25 minutos	25 p.
<b>Amália</b>	25/01/2022 28/01/2022	Sudeste	Educação Musical/Arte e Educação. CH não informada	1 hora e 49 minutos	15 p.
<b>Ana Clara</b>	26/01/2022	Sudeste	Cuidar, Educar e Brincar na Educação Infantil/80h; Brinquedoteca/60h.	1 hora e 51 minutos	30 p.
<b>Areia</b>	27/01/2022	Sudeste	Prática Musical na Formação Docente/30h; Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas/60h	2 horas e 12 minutos	38 p.
<b>Sol</b>	19/03/2022	Sul	Educação Musical/90h	1 hora e 57 minutos	32 p.
<b>Luisa</b>	23/03/2022	Sul	Música e Educação/60h; Educação musical A/60h	1 hora e 19 minutos	22 p.

Fonte: Produzido pela autora (2023).

Em continuidade, segui com a análise inspirada nas etapas da teoria fundamentada, as quais passo a descrever com maior aprofundamento, aliando-as aos processos percorridos no desenvolvimento analítico da tese.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Referente às entrevistas narrativas (auto)biográficas realizadas em minha pesquisa doutoral, apresento considerações acerca dos procedimentos de análise desenvolvidos. Entendi que essa aproximação se mostrava importante pelo cuidado demonstrado com a análise e compreensão dos dados a serem produzidos, pela categorização emergente da própria narrativa, além de se apresentar como um meio fecundo para a articulação com a voz pedagógica de professoras formadoras em Música e a pesquisa (auto)biográfica.

A teoria fundamentada surge como um método/metodologia (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011; SOUZA, 2018; SOUZA; BELLOCHIO, 2019) de pesquisa que dialoga com as pesquisas de cunho qualitativo e narrativo, sejam elas (auto)biográficas e/ou biográficas, seja com entrevistas semiestruturadas e/ou narrativas. Charmaz (2009),

em seu livro *A construção da teoria fundamentada: guia prático para a análise qualitativa*, destaca que esse método/metodologia de análise teve seu início pela parceria investigativa de Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, dois sociólogos advindos de diferentes contextos formativos e que desejavam modificar os modos pelos quais as pesquisas qualitativas eram vistas e analisadas nos Estados Unidos. Havia certo descrédito em produzir pesquisas qualitativas amparadas na empiria, sob o pretexto de falta de cientificidade e profundidade na análise e na categorização dos dados evidenciados, o que impulsionou Glaser e Strauss a construir orientações científicas para a pesquisa qualitativa.

Assim, em 1967, é publicado o primeiro livro de Glaser e Strauss, intitulado "*The Discovery of Grounded Theory*", que busca ir de encontro às críticas à época, a fim de produzir ciência pela e através da experiência humana (SOUZA, 2018). Para Charmaz (2009), esse modo de análise possibilitou a construção e a emergência de teorias enraizadas nos dados e não mais na "[...] dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes" (CHARMAZ, 2009, p. 17, grifo da autora), como era desenvolvido nas pesquisas até o momento.

Enquanto um método de análise comparativa, parafraseando Glaser e Strauss, Tarozzi (2011) enfatiza que outras perspectivas foram surgindo ao longo dos anos e foram modificando as formas de conceber e entender a teoria fundamentada. É importante destacar que, pela teoria fundamentada busca-se a construção de "uma teoria complexa e articulada" originada de "um método de pesquisa empírica [a qual] produza uma teoria interpretativa dos fenômenos estudados" (TAROZZI, 2011, p. 19), que é enraizada nos dados, mas não encravada ou estanque, e sim, corporificada pela palavra narrativa, vivificada nas vozes de seus narradores. Ou, como menciona esse autor, "tem algo de carnal, de enraizamento vital".

É importante salientar que

De difícil tradução para a língua portuguesa, a Grounded Theory foi nomeada de diferentes formas no Brasil na tentativa de dar conta da amplitude de seu sentido, sendo as designações mais correntes: Teoria Enraizada (LAPERRIÈRE, 2010); Teoria Fundamentada nos Dados (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996); e apenas Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009; FLICK, 2009; GIBBS; 2009). Segundo Tarozzi (2011), uma tradução mais próxima do significado da Grounded Theory seria "Teoria Emergente", no entanto, a tradução mais usada tem sido a de "Teoria Fundamentada nos Dados". Já em dois dos livros mais representativos sobre a Grounded Theory (CHARMAZ, 2009; STRAUSS, CORBIN, 2008) traduzidos no Brasil, a denominação escolhida foi a de Teoria Fundamentada. (SOUZA; BELLOCHIO, 2019, p. 3-4).

Mediante essa compreensão, entendi ser importante manter a *Grounded Theory* como Teoria Fundamentada, pela sua potência empírica, investigativa, qualitativa e de reconhecimento no contexto brasileiro (SOUZA; BELLOCHIO, 2019).

Na tese, analisei os dados produzidos a partir de inspirações na abordagem construtivista e interpretativa de Charmaz (2009), tendo como autores que contribuem cientificamente com ela, Tarozzi (2011) e Souza (2018). Ao longo dos estudos e aproximações com os dados produzidos, fui percebendo a riqueza emanada da teoria fundamentada aliada à pesquisa (auto)biográfica e à compreensão de voz pedagógica de professoras formadoras em Música.

A teoria fundamentada se apresentou como um modo de análise que preza pela emergência dos dados, sem forçar seu aparecimento, o que dialoga com a liberdade de escolha narrativa em pesquisas (auto)biográficas, como é o caso dessa pesquisa doutoral, a qual mesmo tendo um roteiro narrativo semiestruturado, deu liberdade às professoras formadoras para narrarem suas práticas em sala de aula segundo seus desejos, tornando-se valoroso para a compreensão de sua voz pedagógica ao ensinar Música na Pedagogia.

Inspirada em Tarozzi (2011), apresento alguns elementos que potencializaram a relação entre teoria fundamentada e (auto)biográfica, na produção dessa pesquisa doutoral.

Para o autor, "o conhecimento é fruto de uma coconstrução entre pesquisador (a)" e participantes/entrevistados (as) (Ibid., p. 52); não há neutralidade, pois assume suas perspectivas na pesquisa. Assim, considero essa como (auto)biográfica, pois não abandona o "eu" dos pesquisados e nem de quem pesquisa; há produção de dados, jamais coletas, o que também dialoga com as pesquisas (auto)biográficas narrativas; tem em seus pesquisados a maior e mais importante fonte narrativa, que, ao narrar, torna público seu modo de ser e existir no mundo, na profissão; preza pelas relações interpessoais; teoria fundamentada como emergência da vida na pesquisa e da pesquisa na vida; necessidade de permanecer flexível em seu processo analítico; as categorias não são definidas à priori, mas sim cambiantes, até chegarem à saturação; por fim,

O texto final é parte integrante da análise e a busca por uma prosa clara, comunicativa e até mesmo prazerosa não representa um traço estético

dispensável nem, menos ainda, um limite anticientífico, mas constitui um ulterior âmbito de construção teórica (TAROZZI, 2011, p. 53).

Esses elementos foram importantes para a construção de minha pesquisa doutoral, pois, mesmo sendo "menos aventureira e extrema", na exploração dos elementos narrados, apresentou-se "mais consciente, reflexiva e atenta a cada paisagem, aos companheiros de caminho, à memória" (TAROZZI, 2011, p. 58) que fora evocada a cada entrevista narrativa (auto)biográfica realizada com as professoras formadoras.

Charmaz (2009) destaca que, na teoria fundamentada,

Os interesses orientadores, os conceitos sensibilizantes e as perspectivas disciplinares muitas vezes fornecem esses pontos de partida para o desenvolvimento e não para a limitação de nossas ideias. Sendo assim, desenvolvemos conceitos específicos pelo estudo dos dados e pelo exame das nossas ideias por meio dos níveis sucessivos da análise (Ibid., p. 34).

Além do cuidado em não limitar as ideias perante os dados produzidos e analisados, o que distingue a teoria fundamentada de outros métodos de análise são as entrevistas e/ou as observações que acontecem em simultâneo com a codificação (TAROZZI, 2011). Para Tarozzi (2011), a codificação é o primeiro nível deste processo analítico, na qual a transcrição se apresenta como a sua principal operação. Assim, "codificar é um processo mais analítico que interpretativo, o qual elabora os dados empiricamente para consentir uma interpretação bem ancorada e enraizada nos dados" (Ibid., p. 122).

Charmaz (2009) considera que "a codificação representa mais do que um começo; ela define a estrutura analítica a partir da qual você constrói a análise" (Ibid., p. 70). O processo de codificação é compreendido por pelo menos duas fases, a inicial ou aberta e a focalizada, podendo incluir até uma terceira fase – a teórica. Charmaz (2009) ressalta a importância de o pesquisador permanecer aberto e atento às direções que as análises dos códigos poderão levar. Tarozzi (2011) alerta para a não linearidade do processo e a importância de viver a teoria fundamentada como um processo de imersão nos dados. Souza (2018) compreende esse processo como sendo um mergulho profundo. Assim, a codificação potencializa pensar nesse enraizamento que lhe dá nome.

Na codificação inicial, segundo Charmaz (2009, p. 74), "deve se fixar rigorosamente aos dados". É importante estar inteiro no processo, a fim de despertar



o pensamento para o surgimento das ideias, na busca por aprender com os dados. A autora ainda ressalta que os códigos iniciais são entendidos como provisórios, pela necessidade em manter abertura para a passagem e repouso de outras possibilidades de análise que decorrem deste processo. Por fim,

Os códigos também são provisórios no sentido de que você pode reformulá-los para aprimorar o seu ajuste. Parte desse ajuste diz respeito ao grau em que os códigos capturam ou condensam os significados e as ações. Códigos atrativos capturam o fenômeno e prendem o leitor (CHARMAZ, 2009, p. 75).

Para Charmaz (2009), existem três fases de codificações possíveis – inicial ou aberta, focalizada e teórica. Na fase inicial tem-se a codificação palavra a palavra, linha a linha e incidente por incidente. Na codificação palavra por palavra o pesquisador acompanha os significados e as imagens que emergem da entrevista, porém, Tarozzi (2011) destaca que nem sempre esse processo é recomendável, pelo seu grau de dedicação, o qual pode abrir demasiadamente as possibilidades analíticas e, talvez até levar o pesquisador a se perder no processo. Assim, Charmaz (2009) destaca que a codificação linha a linha pode se tornar a primeira etapa da codificação.

Na codificação linha a linha é importante considerar frases que sejam significativas. Nem sempre essa codificação irá levar a um ponto final, bem como nem todas as frases poderão se mostrar importantes.

A codificação linha por linha é aquela que consente selecionar os segmentos mínimos de texto dotados de um sentido para a pesquisa. As unidades de sentido podem ser compostas por parágrafos inteiros, locuções, frases. É importante evidenciar onde inicia e onde termina o segmento de texto que se quer codificar e que pode se sobrepor a outros (TAROZZI, 2011, p. 128).

Para Charmaz (2009), é por meio desse modo de codificação que se pode chegar a *insights* sobre os caminhos a se seguir na investigação.

Já na codificação incidente por incidente/acontecimento por acontecimento, Souza (2018) destaca que é realizada a análise textual das narrativas e de outros materiais de pesquisa. Na compreensão de Charmaz (2009), conforme as ideias anteriores vão se firmando, é nessa etapa que "[...] você consegue identificar as propriedades do seu conceito emergente" (Ibid., p. 80).

Referente ao conceito emergente, apresentado por Charmaz (2009), Tarozzi entende que "observar e comparar episódios parece fácil, mas treinar o olhar do (a) observador para fazer emergir aquilo que não é imediatamente visível e apreensível

de um ponto de vista descritivo requer considerável hábito, experiência e sensibilidade" (TAROZZI, 2011, p. 131). Por isso é importante que as codificações sejam realizadas desde o princípio da produção de dados.

Para Souza (2018), os códigos emergentes são temporários, "[...] podendo ser revistos e modificados posteriormente. Para denominá-los, é relevante escolher expressões ou palavras que denotem movimento, ou seja, como algo ainda em construção" (Ibid., p. 86). Tarozzi (2011) destaca que esses códigos podem ser utilizados no gerúndio, ao considerar os dados como ação em movimento. Assim, é importante considerar os códigos *in vivo*, os quais se utilizam de expressões dos próprios participantes da pesquisa (SOUZA, 2018). Mas, é importante ressaltar que estes não se sustentam sozinhos, precisam estar articulados à teoria que fundamenta a pesquisa.

A segunda fase da pesquisa, a codificação focalizada, busca pela sintetização e explicação de seguimentos maiores dos dados (CHARMAZ, 2009). Ou seja, é a fase na qual são reunidas as codificações anteriores que têm maior representatividade no contexto analítico, o que potencializa a criação de categorias ou unidades mais completas, não existindo sua preconcepção, mas sim, a emergência dos dados analisados pelos processos de codificação inicial.

O ponto forte da codificação na teoria fundamentada deriva desse envolvimento concentrado e ativo no processo. Você influencia de fato os seus dados, em vez de analisá-los passivamente. Os novos eixos da análise ganham visibilidade por meio das suas ações. Os eventos, as interações e as perspectivas entram em um campo de ação analítico que você não havia imaginado antes. A codificação focalizada constata as suas preconcepções sobre o tópico (CHARMAZ, 2009, p. 87).

A terceira fase é da codificação teórica, momento o qual "se desenvolve no nível máximo de abstração conceitual" (TAROZZI, 2011, p. 141), tornando as categorias emergentes da codificação, focalizadas em códigos teóricos mais densos (SOUZA, 2018). Para Charmaz (2009),

Os códigos teóricos são integrativos; eles dão um contorno aos códigos focais que você reuniu. Esses códigos podem ajudá-lo a contar uma história analítica de forma coerente. Por isso, esses códigos não apenas conceituam o modo como os seus códigos essenciais estão relacionados, mas também alteram a sua história analítica para uma orientação teórica (CHARMAZ, 2009, p. 94).

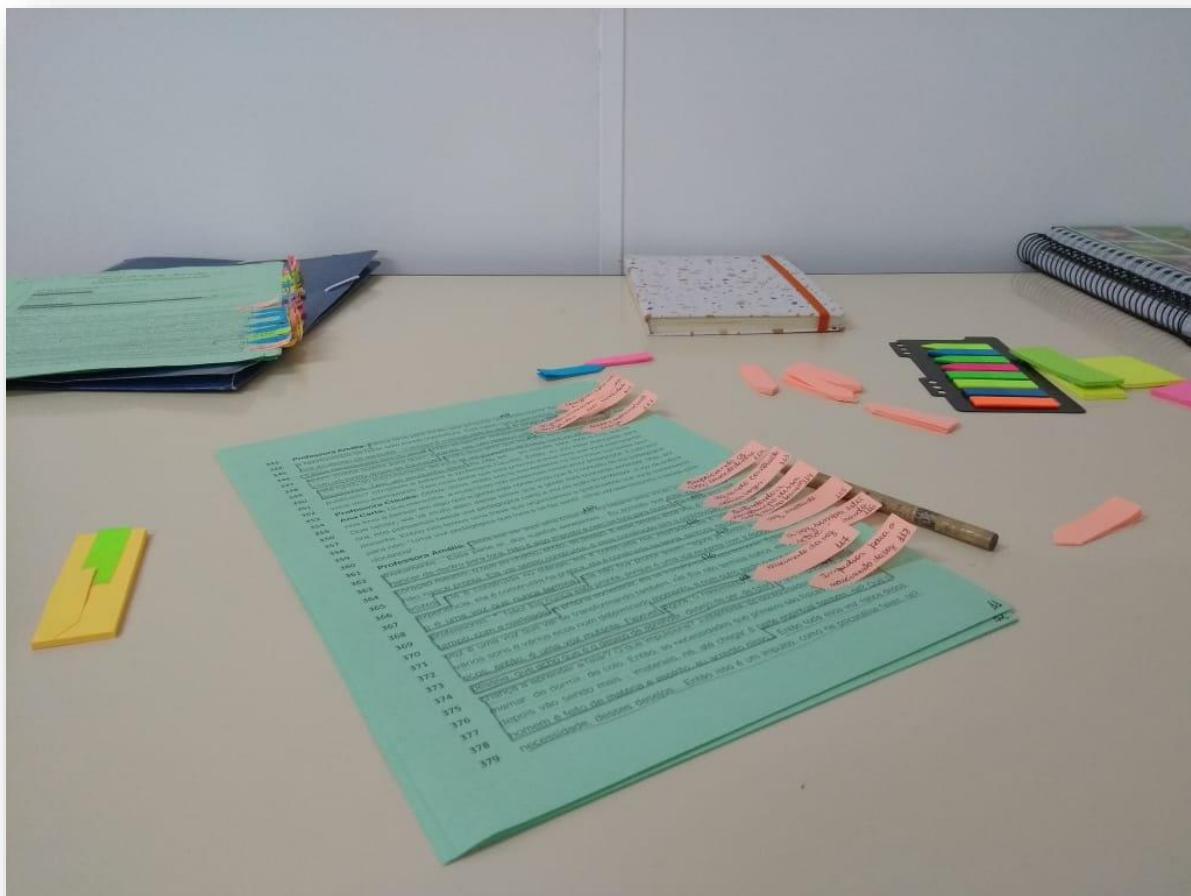
É nessa fase que, embora promissoras, algumas categorias ou unidades de análise demonstrem necessitar de maior aprofundamento. A partir disso, é realizada a amostragem teórica, na qual elementos são aprofundados até se chegar à saturação, passando a se sustentar mediante distintos contextos examinados. "Desse modo, a saturação teórica funciona como um indicador do ponto no qual as categorias se encontram num nível de desenvolvimento conceitual sólido, capaz de potencializar análises relevantes para a construção de uma teoria" (SOUZA, 2018, p. 87).

Por fim, há a escrita de memorandos, documentos pessoais que são construídos pelos pesquisadores, no processo de análise, constituindo-se como "um traço distintivo" da teoria fundamentada (TAROZZI, 2011, p. 75). Conforme destaca o autor, os memorandos são o "lugar do não óbvio", que se apresentam como uma escrita analítica do processo vivido e com a finalidade de reflexão sobre os dados (SOUZA, 2018).

Assim, destaco que a inspiração na teoria fundamentada se apresentou como um importante processo interpretativo, devido à abordagem construtivista empregada pelos autores, que ao estar articulado à pesquisa (auto)biográfica, possibilitou a apresentação de dados fundamentados e enraizados nas próprias entrevistas narrativas. Essa ação permitiu-me conhecer os dados e as entrevistadas em profundidade, com respeito às singularidades e à trajetória de docência de cada uma, além de potencializar a qualidade teórica e metodológica que uma pesquisa de doutorado necessita.

Mediante ao que fora descrito, tendo encaminhado as entrevistas para a leitura e modificações que as professoras formadoras entendiam necessárias, e, posteriormente recebido o retorno delas, passei a realizar a leitura temática, com o intuito de encontrar possíveis eixos temáticos entre entrevistas, sendo esse um dos primeiros passos para a realização da teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011; SOUZA, 2018; SOUZA; BELLOCHIO, 2019). Nessa leitura localizei seis temáticas: sendo professora; sobre as estudantes da Pedagogia; conhecimentos da matéria; comentando sobre Música e legislação; desafios da docência; importância do trabalho da pedagoga. Essas temáticas foram validadas, em primeira instância, pela codificação linha a linha (FIGURA 4).

Figura 4 – Codificação inicial: linha a linha

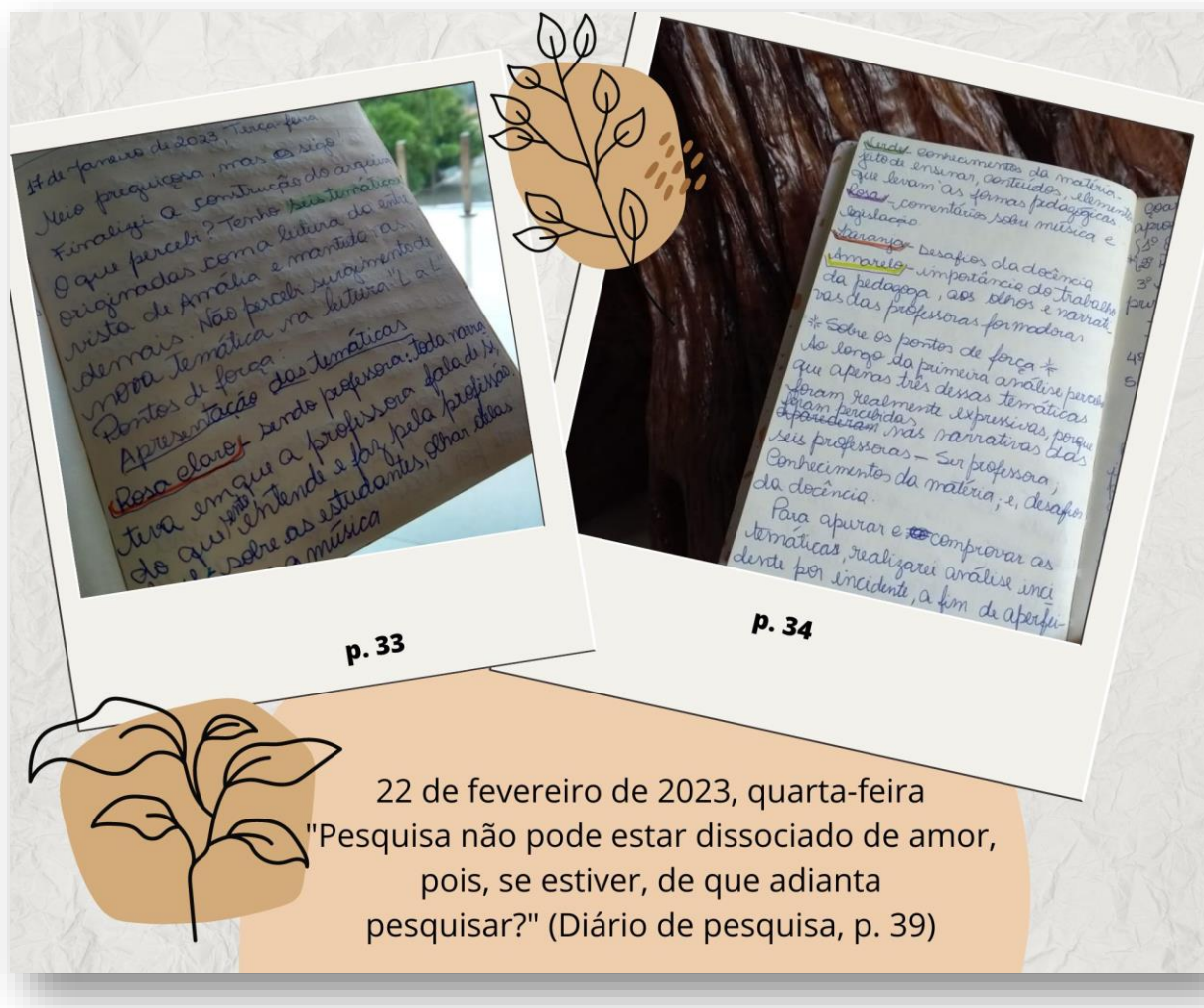


Fonte: Acervo da autora (2023).

Contudo, ao escrever sobre possíveis pontos de força percebidos ao longo dessa leitura, relatei em meu caderno de pesquisa que, “ao longo da primeira análise percebi que apenas três dessas temáticas foram realmente expressivas, porque foram percebidas nas narrativas das seis professoras. São elas: sendo professora; conhecimentos da matéria; e, desafios da docência” (CADERNO DE PESQUISA, p. 34).

Na figura 5, é possível entender o que fora expresso acima, com relação à codificação inicial, a partir da leitura linha a linha. Apenas três das temáticas encontradas, constituíram-se pontos de força para serem mantidos para a próxima etapa de codificação.

Figura 5 – Apontamentos do caderno de pesquisa



Fonte: Acervo da autora (2023).

Para consolidar as temáticas emergentes, realizei a segunda etapa da codificação inicial – incidente por incidente – a qual me permitiu aperfeiçoar as fichas descritivas que estava criando e, assim, localizar as aproximações e distanciamentos necessários para a compreensão do que fora encontrado na codificação linha a linha para incidente por incidente. Nesse retorno de leitura, as três temáticas centrais passaram a ser entendidas como unidades de análise focais: 1) Sobre ser professora; 2) Conhecimentos que compõem a matéria; e, 3) Desafios que compõem a docência. Houve a ocorrência de uma quarta temática, mas, como ela não foi referenciada nas entrevistas pelas seis professoras, optei por não a tratar como unidade de análise. Após leitura e releitura, entendi que essa quarta temática se constituiu como um modo de compreender o olhar das professoras formadoras com relação ao trabalho

desenvolvido por suas estudantes. E essas compreensões compuseram parte da conclusão da tese.

É importante destacar que para a manutenção dessas três temáticas, que deram origem às unidades de análise, foram realizadas leituras e releituras que pudessem validar sua força, aliadas à teoria fundamentada. Posteriormente, realizei uma leitura cruzada dos dados, a fim de localizar consonâncias e dissonâncias entre as temáticas, que possibilitaram-me localizar subunidades dentro das unidades-mãe.

Assim, na unidade Sobre ser professora, localizei três desdobramentos – sentimentos de estar em docência; processos que se desdobram com a docência; e, corporificação da palavra. Em Conhecimentos que compõem a matéria, localizei as escolhas metodológicas; os tópicos organizacionais de docência; e, as práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas. Em Desafios que compõem a docência, localizei outros dois elementos, os quais não foram comuns às seis narrativas – construção do conhecimento da matéria com as estudantes; e, Modos de ensinar das professoras formadoras.

Mediante o exposto, passo ao capítulo de análise, a partir do qual busquei construir a conceitualização da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia, por meio de suas narrativas (auto)biográficas e das significações que foram feitas pelas próprias professoras, ao longo das entrevistas narrativas realizadas.

#### 4. SOBRE A CONSTRUÇÃO DA VOZ PEDAGÓGICA PELAS NARRATIVAS DOCENTES

A construção desse capítulo da tese dialogou com as análises das entrevistas narrativas (auto)biográficas realizadas com seis professoras formadoras em Música, atuantes em cursos de Pedagogia das regiões sul e sudeste do Brasil, articuladas às formas pedagógicas e aos elementos-modos-gestos-expressividades que compõem a teoria da voz pedagógica (ZUMTHOR, 1993, 2018; SIMONS, MASSCHELEIN, 2017; LARROSA; RECHIA, 2019, dentre outros).

As inspirações na teoria fundamentada para a organização e análise das entrevistas realizadas foram importantes meios para a emergência de três unidades de análise focais, produzidas em face ao problema e ao objetivo geral de pesquisa, que buscou compreender como a voz pedagógica é/tem sido construída por professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, a partir de sua ação docente articulada à formação humana dos estudantes e ao amor pedagógico à Música. As três unidades organizaram-se em torno de: 1) Sobre ser professora; 2) Conhecimentos que compõem a matéria; e, 3) Desafios que compõem a docência. Nesse capítulo, discuto cada uma delas, partindo da organização estabelecida (FIGURA 6).

Figura 6 – Unidades de análise focais emergentes



Fonte: Produzido pela autora (2023).

#### 4.1 SOBRE SER PROFESSORA FORMADORA

Para a construção dessa unidade de análise, bem como das demais, parti de uma leitura temática, na qual localizei elementos que foram se apresentando pelos modos de ser da professora formadora, suas escolhas metodológicas de ensino e ação em docência, os quais me levaram a entender as formas pedagógicas e os elementos-modos-gestos-expressividades que são construtores de sua voz pedagógica.

Sobre ser professora é uma unidade de análise que emerge de uma leitura aprofundada, enraizada nos dados produzidos com as narrativas das seis professoras formadoras entrevistadas. Ao cruzar essas narrativas, a partir da leitura temática e codificação inicial, localizei três desdobramentos que compuseram a unidade para a compreensão e construção da voz pedagógica dessas professoras. Foram eles: os sentimentos de estar em docência, que envolvem ser professora e ensinar; os processos que se desdobram com a docência, os quais são vividos pelas professoras formadoras no cotidiano do ensino, que potencializam seu agir em docência e são ressoadores junto às modificações que podem ocorrer nesses processos; e, a corporificação da palavra, como um modo de ser e estar presente na docência (FIGURA 7).

Figura 7 – Unidade de análise Sobre ser professora



Fonte: Produzido pela autora (2023).



A primeira unidade emergente possibilitou-me visualizar pelas narrativas das professoras formadoras em Música, seus modos de pensar a docência, aproximando-me, cada vez mais, da compreensão da voz pedagógica e do que está envolvido na docência no ensino superior, a fim de entender sua construção e reconstrução ao longo dos anos, por meio de sua ação docente em sala de aula. Assim, chego à unidade de análise focal e a seus desdobramentos através da codificação inicial – linha a linha e incidente por incidente – as quais auxiliaram-me a entender que ser professora parte da construção de sentimentos que envolvem estar em docência, sentimentos os quais moveram as narrativas das professoras, ao longo das entrevistas.

Os processos que se desdobram com a docência mostraram-se, por meio de ressonâncias, que as professoras formadoras ao serem postas em frente ao espelho da memória de um eu narrativo, provocado por questões problematizadoras, perceberam o quanto foram modificadas pelo percurso da docência e a importância dessas modificações dentro de seus sentimentos docentes. E, pela corporificação da palavra, as professoras tornaram-se presença pulsante, exemplo, na construção de suas vozes pedagógicas na docência em Música em cursos de Pedagogia.

Frente ao exposto, passo a apresentar cada desdobramento das unidades de análise, as quais dialogam entre narrativas, autores que compuseram o referencial teórico e de literatura da tese e questionamentos de interlocuções construídas. Ao final, retomo as principais ideias desenvolvidas ao longo da unidade de análise, a qual será evidenciada pelo uso de asteriscos, conforme apresentado – \*\*\* – que irão demarcar a finalização da escrita das subunidades e a retomada da unidade geradora.

#### **4.1.1 Sentimentos de estar em docência**

Com relação ao sentimento de estar em docência, cada entrevistada destacou o que significa ser professora formadora no ensino superior e viver essa experiência docente em seu dia a dia. Clara mencionou: “Para mim é uma alegria! Eu pensei um pouco já sobre essa questão, e a primeira coisa que me vem é que é uma alegria. Trabalhar com Música, trabalhar com a área das Artes no curso de Pedagogia é um privilégio e é um desafio também [...]” (Clara, CEN 1, p. 1). Ana Clara faz o seguinte destaque: “Na verdade, não consigo dizer que é uma coisa só... (risos). São muitas! Ao mesmo tempo que é um mar de possibilidades, é também de desafios” (Ana Clara,

CEN 3, p. 1). Amália, por sua vez, acrescenta: “Eu vou falar, assim, numa linguagem bem simples: é bem divertido (riso)” (Amália, CEN 2, p. 1).

Cada professora formadora expressa seu sentimento de uma forma única, tornando público o que o ensino desperta em e representa para si. E isso sugere estar fortemente entrelaçado aos elementos-modos-gestos-expressividades de ser e estar em docência e às formas pedagógicas as quais, em conjunto, são produtoras de sua voz pedagógica como formadoras em Música. Entendi que esse elo que liga os sentimentos de pertencimento aos desafios do ensino que compõem a docência, é um dos elementos em comum que se apresenta como uma emergência do amor pedagógico, em Simons e Masschelein (2017).

Ao mesmo tempo que temos a presença da alegria e dos desafios, Areia acrescenta que existe um sentimento de incompletude o qual rodeia as professoras, que é próprio do ser humano, de sua natureza, como uma busca constante que não possibilita um final conclusivo, mas em constante reconstrução.

Eu vou falar um pouco de Paulo Freire para falar sobre a sua pergunta, porque Paulo Freire fala em ensinar com amorosidade, a importância da amorosidade, fala da importância do educando um pouco mais experiente, e dessa incompletude no sentido de que a gente não termina a nossa formação nunca. Os seres humanos são seres incompletos. E a gente trabalha em busca da completude que nunca é alcançada. Então isso tanto para a vida, que é a falta. A gente busca algo que nos complete. E tanto na nossa formação de professores e professoras. Um professor nunca deixa de ser estudante, de ser educando/educanda. Então a gente está em eterno processo de formação. A gente não se forma. Não existe ‘sou formada’ (Areia, CEN 4, p. 18-19).

A essa incompletude destacada por Areia, aproximo-me também de Paulo Freire, o qual entende que:

Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 55, grifos do autor).

E é a esse ser, expresso na voz narrativa de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia, que venho buscando compreender a construção de sua voz pedagógica, como uma voz desejante, consciente de sua incompletude, mutante por

natureza. Mas, além dos sentimentos já expressos, Luisa faz um acréscimo importante.

Primeiro, eu amo dar aulas no curso de Pedagogia, eu gosto muito! Eu encontro significado, trabalhando com a Pedagogia, porque sei que isso é algo que vai ser multiplicado, não é algo que vai ficar restrito a uma pessoa, mas vai ser levado por muitos e para muitas pessoas e, por isso mesmo, eu sei que a minha responsabilidade, enquanto professora de um curso de Pedagogia, é imensa, porque o que eu fizer poderá ter implicações muito negativas, ou muito positivas para nossas crianças e adolescentes, para o futuro. E isso me move a buscar, pesquisar, estudar e trabalhar com a graduação, do modo mais profundo possível, mais envolvido, comprometido e responsável possível. Então, para mim é uma responsabilidade muito grande trabalhar em um curso de Pedagogia, mas ao mesmo tempo é uma alegria, é um prazer, é uma felicidade imensa poder trabalhar com a formação de professores pedagogos, que vão atuar com crianças, adolescentes e, às vezes, até com adultos (Luisa, CEN 6, p. 1-2).

A professora Luisa convoca em sua narrativa duas importantes idéias-palavras-chave na profissão docente – amor e responsabilidade. Em Hannah Arendt (2007), essas palavras andam juntas na composição *amor mundi*, a qual se refere a amar um mundo velho e ao mesmo tempo ter responsabilidade pelo nascimento do novo. E, com esse novo, no ensino superior, estou pensando nas estudantes do curso de Pedagogia, que ao adentrarem as portas da sala de aula de Música, são convocadas a serem estudantes de iniciação à docência em ciências do humano (JOSSO, 2010) e esse conhecimento as levará a viver essa matéria pela intensidade das formas pedagógicas que as professoras formadoras empregam e pelos elementos-modos-gestos-expressividades que são próprios de seu agir docente.

Com relação ao amor pedagógico – uma das formas pedagógicas expressa por Simons e Masschelein (2017) – as professoras formadoras entrevistadas construíram com suas narrativas uma concepção bastante profunda do que essa palavra composta significa em suas docências. Para Clara, estudante-professora-formadora que – diria eu ‘incurável’ e incansável em seus estudos, assim como as demais – está em sua terceira graduação e, ainda que experimentando esse outro momento da vida, destaca:

Estou na minha terceira graduação, fui para outra área agora, mas é uma área que tem muita relação. E a música encanta, né? E a educação transforma. Pensando a docência nisso, além desse encantamento, vem essa transformação. Que é a transformação do ser humano em questão de conhecimento, de desenvolvimento, que o professor pode contribuir com o aluno (Clara, CEN 1, p. 23).

Em diálogo com a narrativa de Clara, Amália, que sempre trabalhou em conservatórios de Música, a partir de algumas exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), logo do seu início na carreira docente, percebeu-se apaixonada pelo ensino de Música na Pedagogia.

Então, primeiro foi porque eu sempre trabalhei na área de Educação, só que no âmbito dos conservatórios. Quando os conservatórios passaram a ser considerados cursos de ensino médio, para estar na direção, as diretorias de ensino, o MEC começou a exigir do diretor o curso de Pedagogia, além de Música. Então, eu fui fazer Pedagogia por essa necessidade, para estar nessa função. E, acabei me apaixonando e [me] descobri [...] (Amália, CEN 2, p. 3).

E essa paixão expressa por Amália, também é complementada por ela, em outro trecho de sua narrativa, quando se refere ao aprender. Ela menciona que “está ligado com a psicanálise, quando você fala do desejo de aprender - o desejo! E o desejo vem do amor. O desejo é uma necessidade, e essa necessidade vem do amor” (Amália, CEN 2, p. 11). Amália destaca que esse desejo de aprender, que parte de uma necessidade advinda do amor, além de estar relacionado ao fato de sermos “sujeitos musicais desejantes [...]” (Amália, CEN 2, p. 11) está atrelada à responsabilidade das professoras formadoras em estar no lugar de formação, e como tal, são movidas pelo desejo de conhecer mais, assim como fora expresso por Areia, no sentido da incompletude de nosso ser.

Frente ao sentimento das professoras em ser e estar formadoras no ensino superior, emerge nesse capítulo a teorização da voz pedagógica de professoras formadoras em Música. É possível perceber que até o momento, as professoras expressaram sua alegria em ser, mas também mencionaram que a docência é composta por desafios. Luisa fala do amor e da responsabilidade que envolve ser professora formadora, Amália faz um destaque ao desejo. Todos são constituintes do elementos-modos-gestos-expressividades de estar em docência, mas, principalmente, provocam a pensar as formas pedagógicas, em especial a profanação e o amor pedagógico, pois tornamos público (profanamos) um conhecimento que amamos, e amamos por torná-lo público às pessoas. E a todos esses envolvimento chegamos cada vez mais próximo de compreender a construção da teoria da voz pedagógica de professoras formadoras em Música.

Ainda com Amália, sigo com os sujeitos desejantes, mas em um sentido que percebo ser mais profundo e se revela por uma voz desejante. A professora faz a seguinte colocação:

Eu acredito que essa voz tem que nascer de dentro para fora. Não é algo imposto e nem de fora para dentro. Ela nasce aqui, no coração mesmo, o que eu chamo, então, de desejo. E esse desejo, essa voz, é claro que ela não nasce pronta. Ela vai sendo construída, e essa construção tem a contribuição de outras vozes. Ela é construída no diálogo, ela é construída nas interfaces, ela é construída na experiência, ela é construída na prática, ela é construída na teoria, na troca, no compartilhar... e é uma voz que nunca termina (Amália, CEN 2, p. 12).

A partir da narrativa de Amália sou levada a compreender que a voz pedagógica de professoras formadoras em Música, além de uma voz que expressa o que já fora escrito, é também uma voz mutante com o tempo, com o espaço e com os referenciais lidos, discutidos e com as pessoas que compõem nossa existência. Sol, por sua vez, acredita que a voz é também potência. Aquilo que a “interpela dentro de uma Pedagogia, é essa potência” (Sol, CEN, 5, p. 12). No entanto, Sol busca deixar clara uma questão recorrente.

Bom, primeiro eu quero dizer que mesmo aqueles que não tem voz, tem voz. A música brasileira está aí, para mostrar que aqueles que foram excluídos de voz, tomaram a voz. Inventaram a melhor música do mundo, que é a música brasileira, formada pelos povos subalternos. Quando tu falas de voz pedagógica, todos temos voz. A questão é quem escuta quem? Quem pode ser escutado, quem deve ser escutado? Quem é obrigado a escutar? E quando tu falas a voz que desperta, a gente pode se dar conta que a gente ainda está com alguns resquícios que vem das vozes que nos formaram, né. Quando a gente fala desperta, quer dizer que está dormindo, né. E eu não acredito que nenhuma voz está dormindo. Eu acredito que despertar é uma palavra que vem do estruturalismo analítico de uma época que é 1960 e essa palavra nos diz que a gente ainda está repetindo alguns cânones, porque **eu não preciso dar voz a ninguém, as pessoas têm a sua voz**. O que eu preciso é fazer com que as pessoas entendam que essa voz será escutada e terá ressonância e isso é uma trajetória e um fio muito tênue, um fio de Ariadne, o fio da aranha..., porque nós temos um dever, como professoras universitárias, de fazer esses coletivos, montar esses coletivos e mostrar que essas vozes são escutadas (Sol, CEN 5, p. 29-30, grifos da professora formadora).

Sua narrativa é precisa ao mencionar a voz no sentido da escuta de alguém. Entendo ser necessário fortalecer a ideia de que em nenhum momento essa tese almejou dar voz às pessoas, mas sim abrir passagem à escuta e à compreensão da construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, o que fora pontuado pela professora Sol. A quem damos a escuta? Josso (2010) destaca que

em uma narrativa e na própria reflexão sobre o processo narrativo há uma sensibilização, “[...] como linha de resistência, quanto a uma dissolução do sujeito no coletivo. Existe, de alguma forma, um ponto de apoio ou de referência para reavaliar, ao longo das evoluções sociais, onde se coloca o sujeito e qual é a natureza dos ajustes que ele deve fazer” (JOSSO, 2010, p. 193). E é com esse princípio que a voz pedagógica tem mostrado sua potência, por não se estabelecer no tempo e no espaço e nem por ser apegada aos cânones passados através das gerações. Ela vai sendo construída e transformada na ação pedagógica de professoras formadoras em interação com o mundo, com outros seres humanos e com a matéria de ensino, a Música.

Assim, retorno ao amor com vistas ao aprofundamento do amor pedagógico como elemento fundante da voz pedagógica.

Olha, eu não vejo o amor pedagógico como algo ingênuo, nesse sentido, que às vezes se confunde... “ah, eu amo a profissão...” (riso). Eu acho que o principal de tudo é... eu entendo esse amor pedagógico, nessa ideia, vou tomar até essa ideia da união do cuidar e do educar dentro da educação infantil, sabe? O espaço de fazer música como um espaço de acolhimento a si próprio, ao outro, sabe! Há uma paixão, sim, porque eu costumo dizer que... eu fiquei um período transitando entre palco e sala de aula e eu digo que o prazer ao final da aula estava muito maior que ao final do concerto, sabe! E ele que me levou para a sala de aula, acho que isso é o amor pedagógico. Você vê o brilho no olho do outro, o sorriso, o desenvolvimento dele nos detalhes, né. Não só de realização musical, você vê o desenvolvimento dessas pessoas, o desenvolvimento humano de conseguir, de a pessoa conseguir se colocar, falar aquilo que está pensando, contribuir para a aula, sabe. Aquela ideia da comunidade de aprendizes do Schafer, de seguirmos juntos mesmo. Que essa roda realmente seja uma roda, sabe, que todos estejam no mesmo patamar, aprendendo juntos. Eu acho que o amor pedagógico é isso (Ana Clara, CEN 3, p. 15).

A narrativa de Ana Clara desperta a pensar: para quais palcos o amor pedagógico pelo ensinar nos leva a passear? De que modo permitimos esse transitar na docência? A isso, aproximo-me de Kohan (2015) e compartilho com ele a ideia de que “[...] o que caracteriza o [a] professor[a] é muito mais sua dedicação ao estudo do que os conhecimentos que possui e sua capacidade de transmiti-los. Professor[a] é o [a] que estuda e forma no estudo” (Ibid., p. 86-87) e, acrescentaria, que as professoras formadoras são as que se permitem transitar e profanar o conhecimento e, por isso, são (trans)formadoras de vidas e profissões.

Com Areia é trazido à presença o ato de amor, ao entender a si e às suas colegas de profissão como pessoas que lidam com pessoas, através da educação musical e a isso

[...] não tem como não ser piegas nesse momento. Eu falo que é um ato de amor, porque... enfim, de forma muito sintética é isso. É você saber amar dentro do que é o amor de fato, que envolve sofrimento, que envolve escuta, que envolve espaço de fala, que envolve conflito, que envolve alegria, que envolve interação, que envolve divertimento, construção de conhecimento, contato humano, e o contato, não só no sentido da troca, de trocar informações, mas no contato físico de fato. Acredito muito no contato sensível mesmo, do uso dos sentidos (Areia, CEN 4, p. 2).

Amor pedagógico como aquele que convoca e provoca, que preza por tornar os conhecimentos públicos, mas também observa as especificidades de cada um – estudantes e formadoras – no processo do ensino.

A Lydia Hortélio tem um verso que eu amo: “Quando as mães moravam perto do céu, as mães pegavam as estrelinhas e colocavam no coração dos filhos”. Então, na verdade, cada um que passa por mim se ele quiser, a minha tarefa é mostrar que ele pode, né, mas ele só pode o que ele quer! Ele não pode o que eu imponho, que eu vejo muitos trabalhos bonitos por aí, esteticamente falando, mas que não tem nada a ver com o sentido que aquelas pessoas fazem ali, então acho que esse é o diferencial do meu trabalho, é o útero mesmo. Quando tu falaste do amor, acho que foi isso que tu notaste, esse útero mesmo, assim de tentar fazer o novo que se faz a cada vez que um aluno que não tenha essa caminhada rinoceronte que eu tenho, vai me desafiar, que eles fazem perguntas que a gente não sabe responder (Sol, CEN 5, p. 27).

A voz pedagógica de professoras formadoras em Música, a partir do que fora discutido na subunidade Sentimentos, é carregada de um amor pedagógico que não é piegas, mas que vem do profundo conhecimento e das relações que a professora formadora estabelece em sala de aula com seus estudantes, do respeito e da responsabilidade pelo ensino e sua relação com o mundo. Em continuidade, é uma voz mutante com seu tempo, com os referenciais que habitam sua intelectualidade, com as pessoas que compartilham consigo sua existência humana e, desejante por seu modo de existência no mundo e com a matéria de ensino.

Na narrativa de Sol também é possível reconhecer outras duas formas pedagógicas, expressas em Simons e Masschelein (2017), que se apresentam de modo mais sutil – tornar estudante e suspensão da ordem das coisas. Torno a citar o trecho, a fim de dialogar com ele: “assim de tentar fazer o novo que se faz a cada vez que um aluno que não tenha essa caminhada rinoceronte que eu tenho, vai me

desafiar, que eles fazem perguntas que a gente não sabe responder”. (Sol, CEN 5, p. 27). Na primeira parte, a professora destaca a necessidade de ‘fazer o novo’ que seu estudante a desafia fazer em docência. Nesse novo, entendo que há um investimento da professora em tornar sua estudante atenta aos conhecimentos que envolvem sua matéria de ensino, com vistas ao desenvolvimento da profissão. E ao fazer perguntas, essas estudantes suspendem o mundo da vida, para estar na aula.

#### 4.1.2 Processos que se desdobram com a docência

Com relação aos processos que se desdobram com a docência, referente à ação docente no mundo do ensino, Clara, Areia e Luisa rememoram as modificações que marcaram sua trajetória docente. Clara destaca que: “A professora que eu sou hoje é diferente da professora de quando eu entrei no primeiro contrato de substituta de Educação Musical” (Clara, CEN 1, p. 13), pois “a gente vai aprendendo a ser professor muito com a prática e vai tendo consciência maior” (Clara, CEN 1, p. 13).

Areia, por sua vez, entende ser importante que a professora em docência – em suas palavras – se ‘desterritorialize’ de impressões que venham a limitar sua ação docente.

Porque quando eu comecei a dar aula, eu vi que não era suficiente estar nas linguagens artísticas. Eu tinha que estudar Estética Musical, eu tinha que estudar Filosofia. Quando eu comecei a trabalhar com criança, eu tinha que estudar Psicologia do desenvolvimento, eu tinha que estudar Pedagogia, tinha que estudar os teóricos da Educação. Porque não era suficiente estudar música, para dar aula de música, não é o suficiente. E não é o suficiente você só saber de música para ser músico. Você precisa fazer essa incursão para outras linguagens artísticas, é essencial! É essencial! (Areia, CEN 4, p. 12-13).

A professora menciona a necessidade de estar aberta aos conhecimentos que constituem a docência, pois para estar formadora em Música em cursos de Pedagogia é importante conhecer outros autores, outros referenciais que venham a contribuir com sua docência. Desse modo, os conhecimentos produzidos e compreendidos poderão abrir passagem aos momentos de profanação da matéria com bases teóricas profundas, mas, principalmente, com muitas ramificações, a fim de ampliar o olhar e a escuta de suas estudantes-professoras em formação.

Em seu livro – O mestre inventor: relatos de um viajante educador – Kohan (2015) faz um convite a imaginar Simón Rodríguez, como esse professor que o



inspirou e que propunha que professores e professoras fossem “[...] artesão e um artista do seu trabalho” (KOHAN, 2015, p. 70), ou seja, mestres e mestras inventores de si mesmos e de suas práticas docentes. Essa alusão é fortalecida com a narrativa de Areia que, de modo profundo, convoca a abandonar a ideia de que um conhecimento por si só se basta, abrindo passagem às articulações com outras áreas, outros conhecimentos, para a construção de si, enquanto professoras formadoras no ensino superior.

Luisa destacou, em diferentes trechos de sua narrativa, as inúmeras transformações ao longo de seus vinte e quatro anos como professora.

Eu posso te dizer o seguinte, de 1997 a 2021, nestes 24 anos, eu me transformei completamente e me construí como uma professora que vem do Curso Normal, passa pelo bacharelado em Piano e se insere profissionalmente na Pedagogia, atuando ainda com os cursos de Música – Licenciatura e Educação Especial. Sou [um] pouco disso tudo! Com isso, posso te dizer que essa transformação não foi apenas por conta do doutorado em educação musical, na pesquisa, mas muito em virtude das experiências, de buscar, de correr atrás, das parcerias e trabalhos colaborativos, e de outras formações que eu fiz ao longo desse processo, sobretudo, saindo para estudar no exterior, o que se deu por duas vezes! (Luisa, CEN 6, p. 4).

Essas transformações mostraram-se nos diferentes processos vividos, os quais foram valiosos para sua prática como pessoa e professora. Também acrescenta:

Eu acho que a gente sempre procura dar o que a gente tem de melhor. Mas à medida em que a gente vai amadurecendo, que a gente vai ficando mais velha e colecionando mais experiências, a gente fica pensando: “meu Deus! Pobrezinhos daquela turma, eu fiz tão pouco nesse sentido...”, porque muitas vezes a gente não tinha maturidade suficiente para oferecer mais e a partir de um momento, de modo progressivo, a gente passa a ter outros olhares. Então, muito mudou. E eu te digo o seguinte, a cada ano, a cada semestre, a gente se transforma, a gente muda e a gente passa a atuar de modo mais qualificado (Luisa, CEN 6, p. 10).

A professora destaca a importância do tempo e de sua maturidade na compreensão da docência, que se apresentaram através de sua voz pedagógica, como uma voz mutante, fluida, mas que possui a solidez de uma vida dedicada ao estudo da matéria Música e dos processos de ensino na educação musical e de seus investimentos na docência, seja por meio de cursos em território nacional ou internacional. Em consonância com suas ideias, Clara acrescentou elementos que estão envolvidos na docência e em seus processos enquanto professora formadora, partindo de um trecho que compôs seu discurso de paraninfa.

[...] o trecho era bem sobre o que era ser professor, e eu começo, depois eu falo sobre os desafios, mas o início do meu discurso é sobre o amor, que ser professor está relacionado com o amor. O amor ao ensinar, o amor aos processos pedagógicos, o amor ao conteúdo que tu ensinas, o amor a esse processo de aprendizagem do aluno, então, eu vejo... lembrei disso, porque eu falei muito de amor quando eu falei sobre o que é ser professor. Então o amor pedagógico eu acho que é isso que a gente tem que ter e que não são todos professores que tem, infelizmente. Mas, que eu acho que, se tu se propões a ser professor, tu tens que ter. Na minha concepção é isso: o amor por ensinar, o amor pelo processo de aprender, o amor pelo conteúdo que tu estás ensinando, tu tens que gostar do que tu ensinas, o amor pelos alunos, porque é um desafio, especialmente com aquele aluno que não aprende. Porque é muito fácil dar aula para aquele aluno participativo, aquele aluno que aprende, aquele aluno que faz. O desafio é dar aula para aquele aluno que realmente te desafia, e é por isso que tem que ter esse amor pelo processo [...]. Então, na minha concepção, esse amor pedagógico é isso, e como te move na docência eu acho que é “o que move” não “como move”. E deveria ser para todos os professores. O que move um professor é esse amor pedagógico, esse amor pela docência, esse amor pelo ensinar. Eu acho que não é como move, mas o que me move, ser professora é esse amor (Clara, CEN 1, p. 6-7).

Em sua narrativa, Clara retoma o amor pedagógico como compositor dos processos que envolvem sua prática e seu agir em docência. A isso, Masschelein (2021) entende que essa professora em docência “[...] faz ver e ouvir algo, ele [ela] faz que isso exista, ele [ela] faz descer um mundo ausente à presença [...]” (Ibid., p. 42-43). Em outras palavras, ser professora formadora em Música no ensino superior é trazer à presença os conhecimentos, profanando-os, tornando-os públicos às suas estudantes. E, como acrescenta Luisa, à professora cabe “[...] estimular essas potencialidades, tem que fazer com que isso aflore nos estudantes” (Luisa, CEN 6, p. 13), esse interesse por conhecer a Música, por reconhecer esse amor pedagógico empregado por suas professoras formadoras, mas não somente isso, também de convocar seus estudantes a tornarem-se presença na sala de aula, enquanto estudantes em formação acadêmico-profissional.

Mas, para que essa presença e essa compreensão dos processos que envolvem o ensino da matéria Música aconteçam, é fundamental que haja preparação do terreno e que as estudantes se sintam confortáveis com a área, para conhecer e explorar e, posteriormente, estar preparada para se envolver com e desenvolver esses conhecimentos em sua ação profissional futura com a educação musical em sala de aula.

Isso é primordial: Ela se sentir confortável com a área, se sentir confiante com a área e saber assim ‘essa atividade tu poderias fazer? Nossa, eu poderia!’.

E a partir dali que ela se sentiu 'ah, ok', a gente pode ir aprofundando: 'ah, então agora a gente pode aprender isso também... a gente pode fazer isso' ... porque, obviamente, a gente não fica só no que elas já fazem, né! Mas, a partir disso, elas se sentirem assim 'hmmm, essa é uma área que então eu posso... Eu não sei cantar, mas tem um CD... Eu não sei tocar um violão. O profe de música vem com o violão. Eu não sei tocar...', mas tem outras atividades. Então, a partir do momento que elas se sentem confortáveis com as atividades que elas fazem, que elas se sentem abraçadas com a música, que elas não sintam que 'a música está lá e eu estou aqui', 'ah, eu posso também'. A partir dali aprofundar e, realmente, ver o que mais ela pode fazer. Acho que é isso (Clara, CEN 1, p. 8-9).

Referente ao que fora expresso com as narrativas das professoras formadoras, em relação às suas transformações no processo de estar em docência, elas também detalharam alguns elementos de sua prática que percorrem e decorrem de sua maturidade com a ação docente no ensino superior. Em autores como Arendt (2007), Simons e Masschelein (2017), Larrosa e Rechia (2019) e Biesta (2020, 2021), essa maturidade está intimamente ligada à responsabilidade da professora com um ensino humano de seus estudantes, bem como à sua autoridade, de alguém que estudou primeiro e, hoje, está na posição de ensinar, mas que mesmo assim, não deixa de lado sua essência de estar sempre em movimento e ser estudante.

Eu mudei radicalmente! A todo semestre eu me transformo e a Luisa que entrou lá em 1997, e depois em 2003 como professora efetiva, trabalhava muito com textos, com teoria, com reflexões, mas isso, infelizmente, tinha pouco reflexo no fazer pedagógico das acadêmicas, futuras professoras. Isso é importantíssimo, é fundamental, mas se eu quero que as acadêmicas promovam a música na escola, eu preciso trabalhar a prática, eu preciso trabalhar o fazer, as questões práticas da música, do conhecimento musical e do conhecimento pedagógico-musical. Então, o que eu posso te dizer é que eu mudei muito. Eu trabalhava muito com textos escritos. As vezes tinha aula que a gente só lia, refletia, não tinha nada de prática e de lá para cá, eu passei a perceber que a motivação, o envolvimento, o prazer dos alunos com a área, ele é muito maior e vai ter implicações muito maiores no contexto escolar, quando se trabalha com a prática (Luisa, CEN 6, p. 18).

Em diálogo com Luisa, a narrativa de Clara demonstrou a importância da prática nas aulas de Música na Pedagogia, não simplesmente apresentando a arte musical teoricamente, mas participando junto e demonstrando seu encantamento com a área de ensino, pelos processos de ensinar Música musicalmente, pela educação musical.

Então, se eu vou propor... primeira coisa que eu mostro, eu acho que eu consigo demonstrar, que eu gosto daquilo que eu estou ensinando, que eu gosto da área e volto naquele ponto: eu mostro que é possível. [...] Eu como adulta também faço junto com elas – adultas – não é só na educação infantil, a gente faz junto. Então, é por isso que eu acho que tenho essa relação tão

maravilhosa com as alunas. É muito participativo porque eu estou participando também. [...] Então eu acho que elas participam muito pela minha postura. Eu acho que se elas dissessem 'ai profe, estamos cansadas' e eu ficasse 'realmente, estamos cansados, então não vamos fazer', acho que teria outro resultado as minhas aulas. Eu não deixo assim, tipo 'não, não, vamos lá, vamos lá!' E eu estou sempre motivando e fazendo junto. Por isso que eu digo que é uma alegria trabalhar com as Artes porque a gente faz muita coisa lúdica, a gente brinca... (Clara, CEN 1, p. 9-10).

Amália, por sua vez, destaca que seu trabalho está em “fazer com que elas [as estudantes] aprendam que música é uma área de conhecimento, e que elas podem trabalhar com música assim como trabalham com desenho e com as outras linguagens expressivas da criança” (Amália, CEN 2, p. 2). E, para isso, além dos períodos curriculares, ela sai com suas estudantes, vai ao encontro desse conhecimento musical e artístico, que ainda se apresenta tímido na formação das estudantes-professoras.em.formação em cursos de Pedagogia, em virtude dos diversos tempos humanos na contemporaneidade (família, trabalho, estudos, dentre outros) que se entrecruzam à formação acadêmico-profissional.

Eu saio muito com elas, eu saio muito com os alunos. Então, vai na catedral para comparar aquelas melodias cantadas, eu falo assim... a linguagem simples para elas. Uma voz só, que não tem muitos saltos e aí depois eu coloco, por exemplo, o Edison Cordeiro, para eles ouvirem, ou uma ópera (Amália, CEN 2, p. 7).

Ostetto (2021), destaca a importância dos convites, das saídas orientadas para a formação de professoras, principalmente no que compete às artes na Pedagogia.

Como não ser afetada pelas vozes pronunciadas? Essa experiência-convite – ‘Vá à galeria!’ – reforçou em mim a compreensão da essencialidade da arte no curso de Pedagogia para além de um conteúdo disciplinar. Com tal proposta, pude confirmar que é fundamental convidar aqueles em formação a irem lá onde a arte está, que não basta falar sobre arte para os educadores. Talvez aqui esteja a gênese do meu pensamento sobre a arte inserida em um programa de formação cultural docente (OSTETTO, 2021, p. 491).

A isso, pergunto-me quanto da responsabilidade pedagógica das professoras formadoras está contida nesse levar a passear informado que realizam com suas estudantes-professoras.em.formação? Como essas escolhas impactam na construção de sua voz pedagógica em docência? Esses são indícios das formas pedagógicas – tornar estudante, suspender a ordem das coisas, profanar o conhecimento e amor pedagógico – de que falam Simons e Masschelein (2017) e dos elementos-modos-gestos-expressividades que compõem a voz pedagógica de

professoras formadoras. Sua voz pedagógica está repleta de conhecimentos que são sutis e ao mesmo tempo profundos. Ser professora é estar atenta a esses movimentos que compõem a docência e que se expressam na ação docente dessas profissionais do ensino superior.

Amália, reconhecendo a importância de suas saídas educacionais com suas estudantes, destaca que “[...] depois de um ano elas saem com uma perspectiva de vida diferente, valorizando a cultura, conhecendo meios de lazer também, sem onerar, sem ter que ter dinheiro” (Amália, CEN 2, p. 15).

Por outro lado, também é fortalecido no processo de estar professora formadora em Música em cursos de Pedagogia, a preocupação com a matéria, seus modos de ensinar e a forma como isso chega às estudantes. Para Clara, desenvolver a Música (matéria) e a educação musical na Pedagogia é pensar em duas frentes:

Então, a primeira frente que a Música potencializa na educação básica, na Pedagogia, é essa: criar consciência, dar essa base conceitual para as alunas terem o potencial de elaborar atividades tendo um pensamento pedagógico por trás, essa é a primeira coisa. Segundo: entender o que o profe de música faz. [...] elas conseguirem entender o que ele faz e conseguir ver relações com o que elas fazem e ver, de repente, ‘ah, o professor de música trabalhou isso!’, mais aprofundado conceitualmente, obviamente, mas ‘o que disso aqui eu consigo puxar para trabalhar também? De repente de uma forma mais simplificada, de repente não aprofundando tanto conhecimentos que eu não tenho, porque eu só tive um semestre e o professor de música teve quatro anos de música, de formação’ (Clara, CEN 1, p. 12).

E, para isso, Clara ainda reforça que existe o fazer musical e eu acrescentaria o fazer pedagógico-musical, que está vinculado aos processos de ensino em educação musical que percorrem conhecimentos específicos e necessários à compreensão da Música na graduação em Pedagogia. “Tem o fazer junto comigo, o fazer para elas vivenciarem isso para depois levar para as crianças, então, acho que isso tem que ter. Eu não consigo ver a docência em música na Pedagogia sem o fazer musical, sem o brincar musical, não tem como não ter” (Clara, CEN 1, p. 22-23).

Se, por um lado tem esses fazeres destacados por Clara, Ana Clara, por outro retoma a responsabilidade no ensino através de seu comprometimento pedagógico.

Teve momentos que eu falei: ‘vou lá, faço o que tenho que fazer e vou embora’, igual a todo mundo, sabe, mas nunca consegui... (risos), sempre me mantive pedindo que elas trouxessem repertório, as impressões, abrindo para o diálogo, para a prática. E é claro, daí a gente vai construindo uma história dentro do lugar e alguns estudantes começam a falar para os outros e isso vai mudando aquela resistência, vamos dizer assim, inicial ali. E, apesar de

ser um curso de Pedagogia, parece que o brincar, o fazer musical é bobagem, não faz parte da formação: 'Por que é que a professora está me pedindo isso?' Então, uma coisa que eu vejo, ao longo dos anos, que se mantém, que é algo muito característico do adulto é a vergonha de se movimentar, de brincar (Ana Clara, CEN 3, p. 4).

E, Ana Clara incentiva suas estudantes a experienciarem a Música em suas diversas possibilidades. E essas experiências, com o tempo, geram frutos importantes na formação de suas estudantes-professoras.em.formação, como a afinação e o desejo de participar.

E, desde lá, e também, no mestrado, uma coisa que eu pude observar no trabalho que eu fiz com as pedagogas é quando a gente se senta para brincar, você vai fazer uma brincadeira de roda, rodas de escolha em que você chama cada um, ãããã... um jogo de copos, o que seja, todos cantam, né. E, as pedagogas que eu fiquei mais tempo, assim, começaram a desenvolver mais a afinação, a liberdade para cantar. Mas, por exemplo, no mestrado que eu tive a oportunidade de parar para fazer coisas, de tentar fazer coisas mais específicas, realmente, quando você passa por um vocalize, alguma coisa mais técnica, assusta... (risos). E, pelo pouco tempo que eu tenho na Pedagogia, o que eu tenho visto é isso. É mesmo por meio do brincar, que elas ficam mais soltas, que a gente consegue trabalhar, entrar com alguns conteúdos musicais (Ana Clara, CEN 3, p. 5).

Nesse contexto de explorar musical e pedagógico-musicalmente o ensino de Música no curso de Pedagogia, as professoras formadoras vivenciam diferentes processos junto às suas estudantes. Muitas vezes são processos de ensino mais artesanais, de experimentação; outras vezes, de brincadeiras que são conhecidas aliadas à discussão das diversas possibilidades do brincar.

Referente à menção às diversas possibilidades do brincar com a educação musical, expressas pela professora formadora Ana Clara, Traverzim (2021), destaca que suas práticas são desenvolvidas

Por meio do con[tato], ato de tocar o outro, de tocar-se, permitir ser tocado, tocar por meio do som, ser tocado pelo som, ato de inter[agir] com o outro, consigo mesmo e com o sonoro, tenho pensado e brincado com música junto das estudantes do curso de Pedagogia. Ao experienciarmos o con[tato], no grupo, por meio das brincadeiras da cultura tradicional da infância – brincadeiras novas e brincadeiras compartilhadas de nossas infâncias –, experimentamos, compartilhamos e construímos, juntas, um processo de musicalização (TRAVERZIM, 2021, p. 462, grifos da autora).

E é a esse processo artesanal de brincar, de produzir musicalmente que Sol, ao pensar nas artesanias do ensino de Música, comenta:

É importante dizer que eu compreendo que os pedagogos PODEM fazer música, mas que para isso, NECESSITAM o exercício artesanal com as materialidades sonoras e o gesto político da democracia. Aqui, a continuidade da experiência é valor imprescindível e quando afirmo que “somos música em estado de encontro” pontuo que em nosso planejamento docente duas habilidades são experimentadas a partir das conversações: a escuta (repetição e a memória) e a imaginação. Uma ATENÇÃO ou A TENSÃO - não num sentido pavloviano do termo -, no sentido que se faz, que é o sentido de uma experiência que faça sentido aos sentidos, que é um conceito do Larrosa, né, e do Agamben. Tu só tens a potência sobre alguma dimensão, se tu habitares essa dimensão (Sol, CEN 5, p. 3, grifos da professora formadora).

E nesse habitar a artesanaria musical, Areia acrescenta a necessidade de um trabalho compartilhado, de um trabalho desenvolvido com nossos pares.

E aí a importância desse trabalho em rede, desse trabalho com os pares, o trabalho de escuta, o trabalho de troca que é o essencial dentro de uma relação amorosa. Que não existe amor sem troca. Não existe amor de uma via só. E isso vale tanto nas relações fraternais que a gente tem dentro da família, quanto naquelas eletivas, que você vai escolher o parceiro ou os amigos. Não existe amor sem troca, sem diálogo, sem escuta, sem espaço para fala (Areia, CEN 4, p. 22).

Com relação às trocas nas relações de docência, de que Areia menciona, a narrativa de Sol sugere acrescentar

Então, assim, quando eu te falo qual é essa minha interpelação, a minha interpelação ela é musical, tu entendes? Quando eu te falo da música, eu tenho as músicas para te mostrar aqui. Eu posso te dizer que a gente está fazendo junto, eu posso te dizer que quem fez essa música foi um pedagogo, posso sim, e nós como músicos, estamos fazendo a nossa parte [...] (Sol, CEN 5, p. 16).

Assim, é possível perceber os diversos caminhos percorridos pelas professoras formadoras em Música, participantes dessa pesquisa doutoral. Esses caminhos estão interligados à construção de sua voz pedagógica, que é composta pelos elementos-modos-gestos-expressividades e pelas formas pedagógicas. Mas, também circundam as particularidades de cada professora, que se apresentaram no levar ao encontro informado com a Música e as Artes, à responsabilidade, à maturidade e à autoridade no ensino, à partilha musical entre estudantes e professoras.

Por fim, para a composição da unidade de análise Sobre ser professora, a corporificação da palavra apresenta-se como terceiro subtítulo emergente, a partir de Paulo Freire (1996), ao compreender que esse é um modo de presença que se dá

pelo exemplo das professoras formadoras em docência. Assim, apresento algumas narrativas das seis professoras entrevistadas em diálogo com a literatura.

#### 4.1.3 Corporificação da palavra

Com relação à corporificação da palavra pelas professoras formadoras, as narrativas expressaram seus modos de ser e estar presente na docência, possibilitando a essas docentes tornarem-se inspirações às suas estudantes, participando junto, colocando-se na sala de aula e no centro do que acreditam ser uma docência que convoca as formas pedagógicas e os elementos-modos-gestos-expressividades que compõem sua voz pedagógica na docência.

As professoras formadoras entrevistadas destacaram a importância de ser modelo às suas estudantes ao longo das aulas. Pergunto-me: quais modelos vimos construindo na docência? O que provoca as professoras formadoras na docência em Música a tornarem-se modelo às suas estudantes em cursos de Pedagogia?

Em momentos distintos de sua narrativa, Clara menciona sobre ser esse modelo: “Eu como professora de adultos sou modelo para os meus alunos adultos [...]” (Clara, CEN 1, p. 6). “[...] Eles sempre participam muito e acho que isso se deve a minha postura frente à turma” (Clara, CEN 1, p. 9). Clara relaciona essa participação ativa de seus estudantes como reflexo da sua relação com a turma. Masschelein (2021) compreende que essa relação é refletida em um corpo, o corpo docente ou, diria eu, o corpo da docente (elementos-modos-gestos-expressividades), o qual “[...] evoca e invoca sempre outro centro que não ele, não traz para si os pensamentos que escutam [...]” (Ibid., p. 43). Esse corpo está presente em sua voz pedagógica que ao corporificar a palavra na docência, convoca seus estudantes a viverem o processo de ensino de modo profundo, envolvido e significativo.

Isso também é refletido pela narrativa de Ana Clara, que comenta: “E ali eu fui seguindo, sem dar meus berros, sem ser uma professora que fala muito alto... (risos), mesmo com as salas numerosas!” (Ana Clara, CEN 3, p. 3).

Eu usava, dentro da sala de aula também, de vez em quando tinha umas coisas que eu fazia, mesmo sentados nas carteiras, quando eram jogos diversos, por exemplo, coisas que dava para cantar ali sentado, levava os copos, cada um na sua carteira, a gente sempre dava um jeito de trabalhar. E, então, acho que o primeiro foi isso. Eu mantive a minha conduta, sempre, apesar da quantidade de pessoas, pois a prática pedagógica-dialógica não consigo tirar da minha vida (Ana Clara, CEN 3, p. 3-4).



Ana Clara refletiu sobre a importância de manter sua conduta enquanto professora, mesmo com as condições adversas que, por vezes, compõem as salas de aula, como o grande número de estudantes e os espaços mais ruidosos, devido à acústica do ambiente ou pelas conversas paralelas, por exemplo. Esses são elementos que convocam a pensar a docência e o que a compõem – modo como agir, o que assumir, como melhor orientar seus estudantes diante das adversidades e bonitezas que surgem ou são geradas pelas relações humanas no ambiente de ensino e por aquelas que venham a ser construídas com o desenvolver das aulas e em como pensar humanamente a formação que é oferecida no ensino superior.

Realmente, penso que uma formação humana se alicerça fortemente na questão da ética, do respeito, do acolhimento, da diversidade. Então, são elementos que para mim, sem sombra de dúvidas, fazem parte do processo formativo de professores. Quando eu trabalho com a Pedagogia, certamente eu quero desenvolver conteúdos, conceitos e habilidades musicais, mas eu sei que o meu papel na Pedagogia vai muito além da minha área, envolvendo saberes específicos, mas também todas essas questões de ouvir, de respeitar, de pensar nas diferenças, nas possibilidades e nas limitações. Por que é que ela ouve aquilo? Como ela ouve aquilo? E, por que é que ela não ouve outras coisas? O que é que ela tem a dizer sobre aquilo que ouve? (Luisa, CEN 6, p. 13).

As palavras de Luisa expressam cuidado e respeito docente às suas estudantes, que são seres únicos e singulares (BIESTA, 2021). Essa compreensão é fortalecida por Biesta (2020), no cuidado e responsabilidade com o ser-sujeito do humano que habita sua sala de aula.

Não podemos assumir esta responsabilidade por outro ser humano, nem podemos forçar outro ser humano a agir de uma determinada forma se, no caso, respeitamos o seu ser-sujeito, isto é, nos encontrarmos com ele como sujeitos por direito próprio, e não como objetos das nossas ações e intenções (BIESTA, 2020, p. 43).

Referente ao ser-sujeito que habita as interações educativas e humanas de estudantes e professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia, Areia acrescenta alguns elementos que são construtores de sua ação em docência. “Enfim, e aí, tudo que eu queria e procuro como professora é não ser os professores ruins que eu tive, que eu considero que são ruins [...]”. A professora busca se inspirar em professores e professoras

[...] que foram incríveis para mim. Então eu tento ser essa professora. [...] com o Samuel Kerr, com o Alberto Ikeda, eu aprendi a valorizar a localidade e a música da localidade. Com a Marisa Fonterrada eu aprendi a desterritorializar, embora a palavra desterritorializar eu fui aprender muito tempo depois com a Mirian Celeste Martins, que é docente na área de Artes Visuais (Areia, CEN 4, p. 14).

\*\*\*

Então, o que Samuel me ensinou, o que Alberto Ikeda me ensinou, que Maria Helena Maestre Gios, o que Iveta Borges Aguiar me ensinou, o que Marisa Fonterrada me ensinou, o que Samuel Kerr me ensinou e que Paulo Freire me ensinou..., primeiro conhecer o universo vocabular. Então, quando estou com as minhas estudantes, minhas educandas, meus educandos, dentro da relação das 60 horas semestrais são meus, primeiro é saber de repertório musical, então, das músicas que são importantes para essas pessoas. E a partir dali a gente começa (Areia, CEN 4, p. 22-23).

Suas referências foram as pessoas que abriram passagem para que pudesse estar onde está e sendo a professora que é. De fato, as referências docentes são elos muito fortes e presentes na constituição humana, podendo provocar diferentes sensações e emoções na ação profissional.

Como seres humanos carregamos inúmeras marcas deixadas por vários/as professores/as ao longo de nosso percurso de vida estudantil. Não temos certeza se de fato aprendemos o que os/as professores/as desejavam nos ensinar, se aprendemos o que estava prescrito nos currículos escolares, aos quais fomos submetidos, se aprendemos com nossos/as colegas, enfim. Porém, muitas situações, acontecimentos e palavras marcaram cada um/a de nós e projetaram nossa vida (pessoal, profissional e humana) para o futuro. Aos/Às que seguem sua vida exercendo o ofício de professor/a, muitas dessas marcas são continuamente lembradas e servem de exemplo em nossas ações cotidianas (OLIARI, 2021, p. 86).

Além das sensações e emoções que possam ser provocadas pelas marcas corporificadas na docência das professoras formadoras, Amália entende que estar docente parte de um desejo muito profundo e característico de sua condição humana de professora.

Então, parte daí o desejo de ensinar, o desejo de aprender, o desejo [pois] os dois são faces da mesma moeda. Quando a gente é professor, nós queremos ir atrás também, né, aprender novas práticas, novos conhecimentos. Queremos estar mudando a nossa voz (Amália, CEN 2, p. 12).

E nessas mudanças assumidas pelas professoras, que para Amália partem do desejo de modificar e ressignificar a própria voz, é potencial oferecer diferentes nutrições humanas e estéticas aos seus educandos, conforme acrescentado por Sol.

Como musicista, no caso eu sou pianista, a nutrição que posso oferecer se faz quando eu os faço - aqui tem a ver com as mediações e provocações que eu, professora proponho na sala de aula - meus alunos se apropriarem de

uma linguagem: a música. Compreendo, que a música é mais uma dimensão do corpo languageiro. Então, por que eu estou na Pedagogia? Porque na Pedagogia eu tenho a potência de acompanhar esses inícios languageiros e, nesse sentido, acompanhar esses percursos narrativos, que para o Merleau-Ponty, tem tudo a ver com esse fenômeno, que é um corpo encarnado e que escuta o som do sentido e não o sentido do som, onde adultos e crianças tocam para saber, para aprender a interrogar e para compartilhar vida (Sol, CEN 5, p. 2).

A partir dessas partilhas, Sol ainda destaca a importância da arte docente. “E aí eu te falo de arte docente é eu fazer com as minhas próprias mãos, né, e com as mãos das pessoas que estão do lado” (Sol, CEN 5, p. 18). Larrosa (2018), referir-se-á a essa arte das mãos, citada por Sol, à ação de aprender um ofício, o qual envolve mãos, pensamento e fala. “Além disso, a mão, para Heidegger, não é apenas um agarrar mas também um acolher, não é apenas um instrumento ativo, mas também receptivo, é também um abrir de mão para se deixar impregnar pela matéria, pelo mundo, e assim poder corresponder com ele” (LARROSA, 2018, p. 66). As professoras formadoras, nesse contexto, estão preparando suas estudantes de iniciação à docência a arte do ensino de Música na escola de educação básica, por meio de suas próprias mãos.

Clara também acrescenta que

[...] o estímulo que eu vou criando é isso: são as atividades e eu participando e motivando junto, principalmente eu participando junto. Eu lembro que teve uma vez que alguém entrou, isso na primeira vez que eu era professora ali na [universidade], e eu era bem mais nova, faz o que? Uns oito anos. E eu lembro que a gente estava fazendo algum jogo e eu estava junto com as gurias lá no chão e entrou alguém e perguntou quem era a professora e era eu lá, de tênis, junto... Parecia uma aluna! Então eu participo total, acho que isso motiva os alunos também (Clara, CEN 1, p. 11).

É estar com toda a sua essência e existência humana presente na sala de aula. Assim como disse Paulo Freire (1996), é estar “como presença consciente no mundo” (Ibid., p. 21), a partir da corporificação de sua palavra que se expressa pelo exemplo vivido, encarnado na sala de aula, vocalizado (ZUMTHOR, 1993) e performado pela sua voz pedagógica, com as formas e os elementos-modos-gestos-expressividades que a compõem.

\*\*\*

Mediante ao que fora apresentado na unidade de análise – Sobre ser professora – convoco alguns trechos das narrativas para olhar mais profundamente à voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia. Em suas narrativas, cada professora expressou seus sentimentos, os processos vividos e o modo pelo qual corporificam sua docência e esses três elementos mostraram-se promotores e construtores de uma voz pedagógica que não se expressa de modo linear, pela simples compreensão de uma fala, mas demonstram a profundidade e o comprometimento humano, ético, estético e educacional que envolvem a docência em Música.

Referente à voz pedagógica, Clara comenta:

Então se eu sou uma professora que demonstra para os alunos esse amor pela docência, pelo conteúdo, pela atividade pedagógica que eu estou propondo, vai despertar no aluno esse sentimento também. E essa questão da voz pedagógica que toca e se faz sentir, acho que é isso, é os alunos verem isso. A gente como aluno, a gente vê e eu como professora vejo nos colegas professores e isso não é presente em todos, infelizmente. E isso faz muita diferença (Clara, CEN 1, p. 20).

Ser professor é viver a experiência de docência em sua inteireza, com seus percalços, com suas belezas, com seus atravessamentos. É demonstrar e deixar transparecer seu amor, não de forma ingênua, mas orientadora, interessada pela matéria a que se dedica e pelo ensino dos estudantes que estão à sua volta, consigo. É uma entrega!

Então acho que é isso, essa voz pedagógica que toca e faz sentir é um professor que está envolvido de corpo e alma com a docência, que está, realmente, entregue a esse processo, que está empolgado. Acho que tu tens que estar empolgado, porque para motivar, para despertar esse interesse, tu tens que estar interessado. Tu tens que estar motivado, tu tens que estar empolgado para ensinar, acho que é isso (Clara, CEN 1, p. 21).

Além do já expresso, retomo o que apresentei no início dessa unidade de análise como via de fortalecimento para o desenrolar da compreensão dessa voz. A voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia, participantes desta pesquisa, sugere estar preenchida de *amor mundi* (ARENDR, 2007) – amor e responsabilidade – ou como expresso por Sol, amor e compromisso.

Então, eu acho que eu não tenho um amor, assim, mas eu tenho compromisso com meu ofício docente, além é claro de amar a minha

profissão... Eu escolhi um ofício e eu tento fazer esse ofício da melhor forma possível, e quem sabe a pandemia tenha me possibilitado compartilhar com mais pessoas isso e como eu tive a sorte, na pandemia de ter duas alunas que manjavam de Instagram e manjavam de youtube, eu pude colocar lá, só que eu quero te dizer que eu já faço isso há muitos anos, não é uma coisa que “agora coloquei, porque tem que escrever um artigo...”, não. Ontem eu estava revendo um artigo que eu escrevi, chamado A casa dos Soares que eu comecei, primeiro fazendo um CD com as músicas, depois eu escrevi o artigo, tu entendes? E aí, na hora de publicar, naquela época tu não podia publicar com música. Então, na verdade, cada faixa era um pedaço do artigo e pra mim, as coisas nascem e germinam a partir do que eu sou, né, que é a música. Então, quando a gente pensa a Pedagogia, eu só posso pensar como a professora de música que eu sou, né. Eu não sou uma pianista, eu sou uma professora de música no curso de Pedagogia. Então, acho que isso é legal e eu recebo para isso e cumpro o meu dever cidadão. E, claro, que eu sou uma pessoa encantada. Eu sou uma pessoa encantada! (Sol, CEN 5, p. 22-23).

Ser e estar professora de Música na Pedagogia parte de um encantamento, mas também de desafios profissionais e da responsabilidade humana com a formação musical e pedagógico-musical de seres singulares que estão vivendo o processo formativo – as estudantes-professoras.em.formação.

Bom, eu fiquei pensando na voz pedagógica e claro que isso está atrelado a uma questão anterior, que trata da formação humana. Então, vejo tudo entrelaçado. O que é essa voz pedagógica? Eu posso pensar do ponto de vista musical, mas eu vou pensar e pensei do ponto de vista da educação. O que é essa voz pedagógica – é uma voz conhecedora, é uma voz acolhedora, é uma voz que ouve, que respeita, que motiva, que acredita, que desperta o prazer e a alegria de ser, de estar, de conviver e de compartilhar. A voz pedagógica é aquela que se faz sentir e que promove o fazer, abrindo espaço para que cada estudante floresça com aquilo que é, com aquilo que tem a oferecer e mostre aquilo que tem de melhor para a sociedade. Essa para mim é a voz pedagógica. Do ponto de vista musical, é tudo isso, com mais os elementos afetivos e de sensibilidade que estão imbuídos nessa formação humana e que estão atrelados a essa voz pedagógica, que na verdade são parte de um todo. É uma voz que acolhe, é uma voz que acredita, é uma voz que potencializa, que ouve (Luisa, CEN 6, p. 20).

Por fim, acrescento algumas narrativas que acredito serem importantes para pensar e responder como é/ou tem sido construída a voz pedagógica das professoras formadoras, por meio de seus pontos de vista. Assim, Amália entende que o nascimento da voz pedagógica, a sua construção “está lá no âmago da pessoa” (Amália, CEN 2, p. 12), nasce dos impulsos, do desejo de conhecer, de viver, de ensinar. Contudo,

Ela não fica pronta assim: “agora já temos a voz dos professores...”. Não! Ela nunca está pronta, porque é uma voz mutante com a época, com o tempo, com a realidade. A própria sociedade, ela se transforma constantemente. Então, essa voz é uma voz que vai se transformando também, né! Ela não

termina nunca, ela pode ter vários sons e vários ecos num determinado momento, e num outro serão outros sons, outros ecos, então, é uma voz mutante, flexível (Amália, CEN 2, p. 12).

Ana Clara, por sua vez entende que “[...] é uma voz cantante, uma voz brincante e uma voz amorosa” (Ana Clara, CEN 3, p. 29), uma voz que congrega conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. E Areia a percebe em sua amplitude, chegando a dizer que não se trata de uma voz, mas de um coro, que muda em consonâncias e dissonâncias.

Eu acho que essa voz pedagógica não é uma voz pedagógica. É um coro. É um coro com muitas dissonâncias e consonâncias, ela é múltipla, assim como a gente tem culturas da infância, eu imagino que esse conceito de vocês não é a voz pedagógica. É um coro, um coro de vozes, de um muro infinito que ora canta em um uníssono, que ora canta na consonância, ora vai cantar..., enfim... de forma, dentro das regras da polifonia, ora vai ser um coro que vai cantar na forma de *organum* e ora vai cantar de forma muito dissonante, porque vai aceitar sonoridades mil... (Areia, CEN 4, p. 36).

A voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia, como discutido em suas narrativas (auto)biográficas é esse misto de elementos-modos-gestos-expressividades e formas pedagógicas de ser e estar em docência. Especificamente, constrói-se pelas características de ser uma voz mutante com o tempo, de ser acolhedora, outras vezes por se apresentar como um coro de consonâncias e, às vezes, de dissonâncias.

E, ser professora, a partir da narrativa dessas docentes é ser e viver tudo isso, aliado à Música e à educação musical. E como bem destacou Sol, “SOMOS MÚSICA EM ESTADO DE ENCONTRO” (Sol, CEN 5, p. 33, grifos da professora formadora). Ser professora formadora em Música em cursos de Pedagogia é viver em estado de encontro com a docência, com a Música - tudo em singular-plural - com a voz pedagógica através dos elementos-modos-gestos-expressividades e formas pedagógicas que a compõem.

Assim, com essa primeira unidade de análise busquei conceituar a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, a partir de suas narrativas (auto)biográficas. Como pesquisadora-autora, escolhi não explicar minhas hipóteses acerca da voz pedagógica, durante as entrevistas, para que as professoras não se sentissem limitadas às minhas compreensões. Com isso, pude ter uma visão geral do que significa ser docente, a partir de sentimentos nutridos por elas na docência e seus desafios: sentimentos de alegria, desafios, incompletudes que impulsionam a busca

por significados que se modificam na docência. Referente aos processos que se desdobram com a docência, pude entender as modificações que vão acontecendo em suas trajetórias, a fim de não se sentirem limitadas e, assim, com a possibilidade de demonstrar amor pedagógico aos processos vividos em sala de aula, respeitando seu tempo de maturidade, as trocas que são potencializadas em com-vivência com suas estudantes e a possibilidade de saídas orientadas que fortalecem os vínculos construídos em sala de aula. Para além do exposto, ser professora é viver a presença da docência, é ser corporificação da palavra falada, narrada e cantada em constante estado de encontro consigo e com suas/seus educandas/os.

#### 4.2 CONHECIMENTOS QUE COMPÕEM A MATÉRIA MÚSICA NA PEDAGOGIA

Na construção da segunda unidade de análise – Conhecimentos da matéria – as professoras narraram sobre os elementos-modos-gestos-expressividades que são produtores e orientadores em suas aulas de Música na Pedagogia. Frente às inspirações na teoria fundamentada, por meio da codificação inicial, foi possível reconhecer três ideias centrais, que se fortaleceram por serem comuns às seis narrativas. Dentre elas, apresento: as escolhas metodológicas que decorrem dos elementos; os tópicos organizacionais de docência relativos aos modos de ser e estar em docência; e, as práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas como produtoras dos gestos-expressividades das professoras em docência (FIGURA 8).

Figura 8 – Unidade de análise Conhecimentos que compõem a matéria



Fonte: Produzido pela autora (2023).

Referente a essa unidade de análise buscou-se compreender os conhecimentos que compõem a matéria Música, os quais se desenvolvem a partir de escolhas metodológicas que têm implicações nas experiências anteriores do período da docência e que, junto às experiências de docência, impactam suas práticas e potencializam às professoras promover uma educação musical mais consciente e consistente dentro da universidade, ressaltando seu respeito e responsabilidade com a matéria de ensino e ao amor pedagógico à matéria, ao ensino e às estudantes em formação. Em suas escolhas, as professoras também voltaram sua atenção aos pequenos gestos que compõem a docência – ler com suas estudantes, construir conhecimentos de modo profundo e fundamentado – sem dissociar a vida da arte, seja por meio de experiências corporais, de escuta, de imaginação, em que possam estar em com-vivência na sala de aula.

Os tópicos organizacionais de docência referiram-se à organização que orientou suas escolhas metodológicas. Por meio desses tópicos as professoras apresentaram os referenciais e estruturas que acreditam ser importantes e necessárias para uma educação musical problematizadora, que tenha nutrição estética e que venha a romper com estruturas que possam estar cristalizadas e já não se mostram tão significativas como em outros tempos, tais como o ensino da história



da música ocidental, quando dissociada da realidade escolar que as estudantes irão adentrar no período dos estágios curriculares e, posteriormente de docência.

Sobre as práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas, as professoras narraram o quão importante consideram desenvolver uma educação musical para a Pedagogia com práticas diversificadas, seja por meio do cantar seja pelo tocar e/ou apreciar. Nessa unidade de análise, assim como a nutrição estética, por meio daquilo que é ofertado pelas professoras às estudantes, a fruição estética e musical em suas aulas são importantes aliadas para que essas estudantes-professoras em formação venham a desenvolver ações musicais e pedagógico-musicais de forma mais conhecedora e segura.

Tendo realizado esses esclarecimentos iniciais, que tenho entendido como fios condutores da leitura analítica da tese, passo à apresentação e discussão dos desdobramentos emergentes da unidade de análise Conhecimentos que compõem a matéria.

#### **4.2.1 Escolhas metodológicas**

Com relação às escolhas metodológicas, no quesito organização das aulas e suas compreensões ao ensinar Música na Pedagogia, as professoras narraram sobre diversos aspectos de sua experiência musical e pedagógico-musical anterior e concomitante à docência. Para Luisa, suas escolhas estão muito relacionadas aos “[...] conteúdos musicais, os pedagógico-musicais e outros conteúdos, habilidades, outros fatores que vão muito além da própria área” (Luisa, CEN 6, p. 17).

Clara destaca que suas práticas estão relacionadas aos pontos fortes vividos e experienciados ao longo da vida e que foram ressignificados com a docência em Música.

Então acho que é isso, a partir da minha vivência muito... coisas muito práticas, eu sempre faço muita prática. E tem canto também, mas não é assim “tu as ensinas a cantar?” Não, porque eu não me sinto confortável. Eu as ensino, dou um modelo, eu canto para elas, mas não essa questão de ficar corrigindo, eu não me sinto confortável. [...], mas está presente todas as partes, o cantar, o fazer musical com percussão corporal, com instrumentos, com jogos, é um todo, né? (Clara, CEN 1, p. 4-5).

A construção da Música (matéria de estudo) e da educação musical enquanto conhecimento a ser desenvolvido na Pedagogia é um processo que requer uma certa

‘devoção’ em duas vertentes, por parte das professoras. A primeira vertente é apresentar uma área que não é próxima às estudantes, pelo menos não enquanto matéria de estudo, se considerarmos a realidade da educação musical nas escolas de educação básica. Ou seja, é necessário profanar esse conhecimento, tornando-o público às estudantes em preparação à docência, para que elas se sintam próximas às práticas que um dia poderão desenvolver com seus estudantes na educação infantil e nos anos iniciais.

A segunda vertente é demonstrar seu amor pedagógico à matéria de ensino e ao processo de ensino da matéria para as estudantes da Pedagogia. Assim, as duas vertentes caminhando juntas, potencializariam às estudantes-professoras em formação reconhecerem-se nesse modo de ensinar, promovendo mais possibilidades para que suas estudantes realizem práticas musicais e pedagógico-musicais de modo seguro em sala de aula e conhecedor dos processos que envolvem a educação musical escolar junto às diferentes faixas etárias de atuação, quando em período de docência.

Clara, acrescenta que

[...] para a gente ensinar música na Pedagogia tem que ser musical, tu tens que estar envolvido com música, tu tens que estar à vontade com atividades musicais para não ficar naquilo que a gente fala muito para as alunas e eu lembro, que a gente lê, que aula de música não é aula com música. Então, a gente tem que ter essa coisa na gente (Clara, CEN 1, p. 21).

Envolver-se musicalmente com a Música, parafraseando Keith Swanwick, no processo de ensino é condição *sine qua non* da docência de professoras formadoras em Música na Pedagogia, justamente por ser esse o período em que as estudantes estarão disponíveis aos conhecimentos que serão base em seu trabalho futuro. Posteriormente, com o andamento da vida profissional, é provável que algumas dessas estudantes sintam-se desestimuladas em seguir com suas buscas e, nesse caso, diminuam o investimento em conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de modo não orientado.

Amália, por sua vez, destaca sua atuação envolta às dinâmicas corporais e musicais, justamente por estar em uma disciplina que congrega as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) e a necessidade em saber dosar os momentos para que cada uma dessas linguagens aconteça.

E muitas vezes eu juntava música e dança, música e movimento. Então trabalhava, por exemplo, danças brasileiras, ritmos brasileiros, fazia essa ponte e era assim, o auge das aulas, muito movimento. A primeira coisa que eu fazia na universidade era pedir para tirar todas as carteiras, ficava tudo no corredor, para a gente ficar sem nada na sala [...] E eles adoravam, porque era tudo prático! É claro que depois eu dava fundamentação teórica. Mas, eu partia da prática, da vivência (Amália, CEN 2, p. 5).

Em outro momento de sua narrativa, Amália acrescenta

Por isso que eu vou estendendo os conteúdos de Música eu vou agregando no teatro, a gente vê música cênica, a gente faz performance só com música sem palavras, sem usar a linguagem verbal, só performance corporal. Então vou agregando, sempre, e coloco a música, um pouquinho. Por exemplo, em Artes Visuais, eu mostro, vamos supor... os quadros de uma exposição, então elas aprendem que aquilo foi feito baseado em telas e aí a gente faz uma experiência assim também (Amália, CEN 2, p. 9).

A professora Amália aproveita os tempos de sua disciplina para ampliar os conhecimentos artísticos. Neles, são produzidas ressonâncias que vão se entrelaçando às práticas em sala de aula e assim, potencializando a construção de vínculos entre a educação musical desenvolvida na sua aula com as linguagens artísticas e os conhecimentos das estudantes.

Ana Clara, por sua vez, explicita alguns conhecimentos que estão envolvidos em suas escolhas metodológicas em sala de aula.

Então, eu trago brincadeiras, os jogos de mão, daí a gente trabalha com criação em cima disso. Eu nunca consigo expandir, para trabalhar um repertório de música contemporânea, sabe! Não dá, pelo curto período de tempo. Então, pelo menos, que elas possam... algo que elas fazem, é... ali que é cantar no cotidiano da educação infantil, brincar, que elas criem uma consciência do que tem de conteúdos musicais ali, o que elas podem fazer para o desenvolvimento musical das crianças, né! (Ana Clara, CEN 3, p. 5-6).

Em sua narrativa também destaca a escolha por estudar alguns textos com as suas estudantes de iniciação à docência, por acreditar na potência desses momentos. Ela pondera que essa é uma ação trabalhosa. “Às vezes eu prefiro não trabalhar muitos textos, de vez em quando pegar um e botar lá no telão e vamos ler juntos, parágrafo por parágrafo, para que eles tenham contato com o artigo científico [...]” (Ana Clara, CEN 3, p. 13).

Para Oliari (2021),

Pode parecer insignificante, mas pequenos gestos de escuta, palavras ditas nos momentos certos, modos de transmitir, ofertar, mediar ou pronunciar um conhecimento ou, simplesmente, o modo de ser daqueles/as que foram nossos/as professores/as podem inspirar maneiras de ser professor/a. É possível afirmar, talvez, que o/a professor/a que somos hoje, carrega pequenas marcas deixadas por aqueles/as que foram nossos/as mestres/as (OLIARI, 2021, p. 86).

Esses pequenos gestos, de escolher ler com seus estudantes, a fim de melhor orientá-los em um universo diferente do costumeiro, como é o caso do ensino de Música na Pedagogia, ou ainda, desenvolver alguma prática musical e/ou pedagógico-musical mais específica é o que, provavelmente, irá marcar essas estudantes ao longo de seu trabalho pedagógico, quando professoras na educação básica.

Então eu acho que é isso. Não tem como separar o contexto, a Pedagogia, a função delas ali, dentro da escola de educação básica, que é formação de pessoas, que é formação humana. A música, o nosso conteúdo, e a formação delas, que muitas vezes desabrocha ali, sabe, quando elas são reconhecidas. E a música propicia, além do que eu trabalho, do que a gente trabalha ali nos conteúdos musicais e das coisas que eu leio de vocês também, que a gente cuida bastante dessa parte da formação musical... Não é frágil. Não é porque é trabalho com brincadeiras que é algo frágil, em termos de formação musical, mas, esse contato que permite entre pessoas, essa sensibilidade, a escuta de si próprio, de olhar suas competências em termos de fazer musical mesmo e do que isso pode ser desenvolvido, né! (Ana Clara, CEN 3, p. 13-14).

Ana Clara destaca a potência da educação musical desenvolvida no ensino superior em cursos de Pedagogia. Sua preocupação fundamenta-se em fortalecer a compreensão de que as experiências vividas no ensino superior, mediadas por práticas musicais e pedagógico-musicais, são potentes e cheias de possibilidades para a construção de conhecimentos de docência quando em atuação na educação básica. Mediante isso, acredito ser valioso à docência questionar-se sobre quais os motivos que ensino aquilo que ensino, a fim de (re)conhecer o porquê das escolhas feitas, com vistas à contribuição e à construção de um imaginário de docência em educação musical que não foi vivido em períodos anteriores à graduação, pelas estudantes do curso de Pedagogia. Acredito que seja por esses e outros tantos questionamentos que é importante estar atento ao que a professora formadora pontua: “Ai! Não pode faltar música, muita música!! (riso). Eu acho que é o essencial, assim, né! Não falo muito nessas aulas não, a gente faz muita coisa! Eu sinto essa carência grande” (Ana Clara, CEN 3, p. 22).

Areia, por sua vez, entende a necessidade de desterritorializar o ensino de Música na Pedagogia, no sentido de potencializar confluências entre as linguagens artísticas.

Se a gente for pegar os estudos, os nossos referenciais teóricos clássicos, a gente pega o Kodály, Orff, Willems, Dalcroze, a gente vai observando que o trabalho deles é interdisciplinar e é desterritorializante de alguma forma. Dalcroze para ensinar música ensina movimento corporal, a gente precisa de deslocamento no espaço para aprender música. Orff tem um trabalho profundo com dança e visualidade. Tem uns exercícios de Orff em que você tem um estudante que produz uma partitura visual, desenha, uma pessoa que interpreta esse desenho em forma de movimento e aí alguém que lê os movimentos dessa pessoa que dança, no instrumento, e aí você vai trocando as posições. Às vezes você tem uma pessoa que cria um movimento corporal e aí uma pessoa que vai desenhar esse movimento corporal e uma pessoa que vai ler o desenho na forma de partitura, que vai gerar uma sonoridade, que vai ser interpretada pelo corpo dessa pessoa que está dançando, criando um ciclo, e aí vai se mudando esse ponto de partida (Areia, CEN 4, p. 5).

É possível perceber a preocupação de Areia com esse diálogo entre as linguagens artísticas e o quanto elas estão presentes em suas ações cotidianas em sala de aula a partir do que já fora narrado. Que relações musicais e artísticas são possíveis de serem estabelecidas em um semestre de Música? O que é possível dar conta e o que será deixado de lado? Em narrativas anteriores ficou compreensível que as professoras formadoras entrevistadas, muitas vezes, conseguiram deixar uma sementinha germinando na mente e nas práticas de suas estudantes, mas, é possível ir além com apenas um semestre da disciplina de Música? Melhor, que outras ações poderiam ser articuladas a essa para que o ensino de Música na Pedagogia tivesse mais arejamento? E, as professoras, conseguiriam abraçar mais essa responsabilidade? Haveria respaldo de suas instituições de ensino para essa dedicação? São essas algumas questões que nascem com a ideia de desterritorialização de que fala a professora Areia.

Enfim, a gente precisa olhar para as culturas que não dissociam o aprendizado e não dissociam a vida da arte. Não dissociar a vida da arte é uma fala do Schafer, que eu carrego para a vida inteira como professora. Então, eu encontro a intersecção entre Música e Pedagogia dessa forma e a Música, enquanto uma linguagem que existe para a gente, antes da gente entender a música enquanto linguagem (Areia, CEN 4, p. 5-6).

E, a professora, destacando – dentre tantas escolhas metodológicas, que vão desde a criação de partituras visuais, com diferentes materiais do cotidiano (terra, folhas, serragem) às práticas musicais desterritorializantes, “amarradas em forma de

tecido” (AREIA, CEN 4, p. 6) – concluiu seu pensamento ao entender a necessidade de desenvolver uma docência em educação musical que aconteça por meio da prática em sala de aula, ao viver os processos de fazer artístico, musical e pedagógico-musical com as estudantes.

Então, enfim... E aí tudo começa com a prática. A prática, primeiro, passar pelas sensações, para depois ir para a teoria. E para isso, eu penso muito em Jan Comenius: "Não há nada que exista no mundo das ideias que não tenha passado pelos sentidos". Então a gente começa pelos sentidos, começa pelas lembranças, trabalha com os sentidos, com a prática. A gente discute a prática e depois a gente vai lá e vê como é que a prática é vista na teoria. Eu faço o percurso do teórico mesmo, sabe? Que é esse percurso do pesquisador. Que ela começa com uma hipótese que é experimentada e vira teoria. Então a ideia da desterritorialização, sempre trazendo nutrição estética e outras linguagens artísticas, em um percurso de trazer referências que não são lineares (Areia, CEN 4, p. 24-25).

A professora formadora Sol faz um importante destaque para o trabalho musical e pedagógico-musical desenvolvido por ela, partindo dos exercícios de escuta e imaginação, que são dimensões especiais de nutrição estética do humano.

Aqui emerge dimensões especiais do humano, a capacidade musical - que todos nascemos COM - que está completamente vinculada a solidariedade e a colaboração. Ou melhor, experiências que nos coloquem a pensar e ouvir com os outros e conosco mesmos. Ou ainda, exercícios que necessitam de tempo e lugar continuado na escola para ensinar adultos e crianças a IMAGINAR. E no meu trabalho de Educação Musical no Curso de Pedagogia, com professores leigos em música, eu trabalho com dois grandes objetivos: o exercício da escuta e o exercício da imaginação. Considero temas muito importante que facilmente são confundidos (Sol, CEN 5, p. 2, grifos da professora formadora).

Para Sol, o trabalho que vem realizando com a educação musical na Pedagogia refere-se às pontes que são criadas e que são potenciais à qualificação da natureza do humano e isso é reflexo de sua trajetória que “parte dessa experiência e desse mergulho na música, enquanto uma linguagem” (Sol, CEN 5, p. 9), mergulho ao qual ela narra ter investido tempo de estudo e de apropriação para qualificar sua docência em Música na Pedagogia.

[...] tudo são pontes eu sou mais uma pessoa e estou trabalhando em prol de qualificar esse humano e de sublinhar o coletivo colaborativo experimentado por gerações com música. E aí eu não estou falando dos jogos heurísticos, eu não estou falando das fases do desenvolvimento cognitivo do Piaget, eu não estou falando das fases do desenvolvimento da espiral do Swanwick, eu não estou falando das fases, dos jogos do Delalande, porque eu não acredito que essa apropriação do conhecimento se dá em fases de desenvolvimento

estruturadas, que se dá em etapas definidas, compreendo que a apropriação do discurso sonoro se dá pelo envolvimento que consigamos conquistar entre adultos e crianças, ou acadêmicos, justamente, ao viver uma experiência de sentidos, onde cada uma se coloca em com-vivência, com o outro, com o coletivo, com as frustrações e o suporte e a sustentação do docente nessa trajetória indefinível. E aí, a linguagem aqui não é apenas plural, ou singular. Ela é os dois - plural e singular. Estar em linguagem significa eu tomar a decisão (Sol, CEN 5, p. 5).

Cada professora, a seu modo, apresentou e discutiu a respeito de elementos que compõem sua prática e suas escolhas de docência. Pelas confluências narradas, é possível compreender os momentos de retomada das formas pedagógicas em Simons e Masschelein (2017), mas principalmente dos elementos-modos-gestos-expressividades que junto às formas são produtoras de sua voz pedagógica em docência na Pedagogia. Por meio das narrativas das formadoras foi possível conhecer suas escolhas metodológicas e as tomadas de decisões que potencializam estar em linguagem, em com-vivência com suas estudantes-professoras.em.formação e perceber responsabilidades com a formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que atuarão na educação básica.

#### **4.2.2 Tópicos organizacionais de docência**

Com relação aos tópicos organizacionais de docência construídos e desenvolvidos pelas seis professoras formadoras entrevistadas é possível perceber algumas proximidades, mas também especificidades singulares da ação docente.

Clara acredita ter chegado a um ponto da organização de seus tópicos de ensino que a faz se sentir feliz com o processo escolhido e percebendo sua contribuição para a ampliação das leituras de mundo de suas estudantes. Para ela, dois elementos estão bem definidos, os quais se apresentam em “[...] mostrar a importância da música na educação e é relacionado a importância da música na escola e a importância do trabalho da pedagoga nessa música na escola” (Clara, CEN 1, p. 13).

Para Seixas e Ostetto (2021), essas professoras formadoras

[...] desempenham o decisivo papel de contribuir para a ampliação de leituras de mundo; professores são mediadores de cultura; a mediação cultural docente é efetivada por meio de todo o ser pessoa-professor, e não apenas por meio das lições que explicitamente estão a ensinar em uma aula; o exercício do pensar reflexivo, que fomenta a abertura para a diversidade de lógicas, de crenças e de valores, está em grande medida associado ao trabalho docente, independentemente da área em que atua; a dimensão

estética é pressuposto da prática e da formação docentes (SEIXAS; OSTETTO, 2021, p. 3).

Frente às dimensões estéticas e formativas que compõem o ensino de Música, no ensino superior, pelas professoras formadoras, Clara estrutura seus tópicos organizacionais, partindo das seguintes temáticas:

A importância e a potencialidade, 'o que ela pode fazer com música?'. Essa é a minha unidade 1 das disciplinas, eu começo com isso 'Ah, vamos ter educação musical', 'nossa, que legal, eu adoro música!'. Mas, qual a importância de ela estar na escola? Qual a importância de ti, pedagogo, trabalhar com música? Qual é o potencial que tu tens de trabalhar com música? Porque? [...]. Depois, os fundamentos da música. Como eu comentei, muitos alunos não têm conhecimento nenhum. Especialmente quando eu começo a ensinar coisas super básicas, tipo - o que é melodia? O que é harmonia? O que são os fundamentos da música? O que são elementos, por exemplo, quando a gente trabalha com os parâmetros? Que é uma coisa super básica, vão ser elementos importantes para quando a gente for trabalhar de repente com uma sonorização de histórias, de repente fazer um arranjo com uma canção, são coisas que a gente vai trazer depois na prática, mas que elas têm que ter [...]. E elas sempre comentam, assim, que é uma unidade difícil, porque é uma coisa desconhecida [...]. Depois, entra uma questão das formas de fazer música na escola, que eu trato na unidade três a questão de apreciação, criação e execução. Porque, infelizmente, é pouco tempo de educação musical, então a gente não consegue na nossa disciplina e não tem que ser receitinha de bolo as nossas aulas, né? Tem que ensinar as alunas a pensar para elas criarem as atividades delas. Então, essa unidade três pensando nisso, 'ah, eu quero fazer uma atividade musical'. Nesses três pilares: o que vai ser a minha atividade? Será que vai ser relacionada a ouvir, a cantar, a tocar, vai ser relacionada a uma criação? Então tem essa questão e depois entra realmente a prática, as atividades musicais. As minhas unidades são atividades musicais mesmo... (riso). Então, aí envolve tudo... daí música para bebês, trago diferentes metodologias, música para bebês, música para crianças maiores, e música para educação infantil, tipos de atividades, questão de paisagem sonora. Sabe que paisagem sonora é um 'troço' que eles adoram trabalhar. Tanto na EaD quanto no presencial e eles nunca trabalharam. Sempre dizem: 'nossa, nunca me dei conta disso, como é importante!' e é uma coisa que eu consigo aproximar muito eles, porque as alunas veem como é possível! E como esse ouvir atento não faz parte da vida delas, sabe? Isso é interessante. [...] Fundamentos da música. Ãããã... Aí esses modos de fazer música e atividades, aí a parte final da disciplina é isso, diferentes metodologias. Tipo, eu trago Josette Feres, trago outros educadores musicais, pega a Teca, pega o que os educadores musicais mostram de diferentes metodologias e muita atividade, aí entra muita prática. Porque a gente aprendeu. Porque daí, aqui, quando chega nessa parte das atividades a gente consegue conversar. 'E nessa cantiga de roda?' Pensando pedagogicamente, por que a gente está fazendo essa atividade? Daí elas já tem esse embasamento para dizer: 'porque não é só uma cantiga'. 'E esse jogo de copos? Não é só um jogo de copos'. Elas têm esse embasamento das unidades anteriores para saber o porquê que elas estão fazendo aquilo. Assim é como está a minha disciplina hoje, assim é como o meu pensamento está hoje, não quer dizer que daqui a pouco talvez não mude. Mas, atualmente, é isso que eu penso que tem que ter na disciplina e foi com duas turmas que eu trabalhei assim e, nossa, funcionou muito bem! (Clara, CEN 1, p. 13-14).



Em sua narrativa, a professora Clara destacou os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que busca desenvolver na docência. Também lembrou dos tópicos referentes aos contextos históricos da educação musical no Brasil, que tende a desenvolver ao longo do semestre. Mesmo tendo a consciência de que um semestre letivo é um período relativamente curto para a construção de um conhecimento 'novo', ela demonstra seu empenho em significar as práticas realizadas, partindo de uma construção conceitual de música em composição com a prática musical e pedagógico-musical. Ela ainda acrescenta, em outro momento de sua narrativa, que cada professora tende a estruturar sua disciplina com base em seus referenciais, em suas experiências de docência, mas deixa claro que existe um núcleo comum que não pode ser deixado de lado, que é a Música enquanto linguagem e área de conhecimento e os processos que compõem o fazer musical e pedagógico-musical, na educação musical. Viver a música como encontro estético, como "nutrição estética", nutrição essa que é destacada pelas professoras Areia e Sol, em suas narrativas.

Amália, pensando nesse núcleo comum, o qual venho entendendo como linguagem e área de conhecimento, que se espalha pelas construções entre som e silêncio, parâmetros sonoros, música na educação básica, por exemplo, destaca em diferentes pontos de sua narrativa, como estrutura suas aulas de Música na Pedagogia, através do ensino e experiência com os conceitos musicais, conhecimento de frases e formas.

Então meu curso, vamos dizer assim, começa com movimento, dinâmicas, atividades de ritmo, pulso. Elas aprendem conceitos, mas só práticos, de pulsação, tempo forte e tempo fraco, até o compasso quando é binário, ternário, quaternário. [...] Depois, na parte melódica, elas aprendem o que é uma frase musical, uma semifrase e até de ouvido elas também aprendem quando a frase é conclusiva e quando a frase é suspensiva [...]. Aprendem os períodos e partes da música, Parte "A", parte "B". As formas "AB", "ABA", forma binária, forma ternária, o rondó, um modo também... as cirandas. Aí a gente começa a trabalhar com formas musicais, tanto da música erudita quanto da música popular, né, a canção. [...] Então eu vou trabalhando com as formas musicais, desde a canção lá da Idade Média, contando a história e vou mostrando as outras formas simples, de uma forma bem simples chegando no funk, no forró, na música brasileira, na MPB (Amália, CEN 2, p. 7).

Assim como na narrativa de Clara, Amália expressa sua preocupação em desenvolver conhecimentos que contribuam com a formação musical e pedagógico-musical de suas estudantes. Por outro lado, emerge nessas narrativas o senso

estético emanado da música e que é vocalizada pelas professoras formadoras, quando da expressão de suas preocupações com o que é ensinado e produzido com as estudantes de Pedagogia. Em seu ensaio sobre a Pedagogia do silêncio, Pacheco (2015), convoca a olhar para estudantes e professoras como pessoas que provocam e são provocadas pela matéria de ensino, a Música, espaço ao qual ambas são produtoras de significados, no contexto de ensino, o qual é mobilizado pelas 'perguntações' da ação docente.

Amália ainda destaca a realização de partituras não convencionais com suas estudantes, a fim de criar formas de registros que sejam compreensíveis a elas, além de fazer destaques ao trabalho harmônico, o qual é realizado por meio da apreciação musical, a partir do reconhecimento do número de vozes. A exemplo de suas colegas de profissão, também mencionou o trabalho com som e silêncio e os parâmetros sonoros. "Então a partir daí, eu vou dando os conceitos para elas. [...] eu trabalhava também com apreciar, produzir e contextualizar. Então, sempre assim, eu explico que uma aula de música ela está alicerçada nesses três eixos" (Amália, CEN 2, p. 8-9).

Ana Clara, em sua narrativa, também vai apresentando as unidades de ensino, com destaques às sensações e descobertas que percebe em suas estudantes.

Então, isso é muito gostoso, porque eles vão se aproximando com outras dificuldades que elas vão precisar ali, atuar na vida acadêmica delas e ao mesmo tempo esse sentimento de alguns voltarem lá para a infância e de ver as competências, na hora que sai todo mundo numa roda, e você explica o que é pulso e eles mesmos se dão conta que está todo mundo andando junto, no pulso e nem sabiam o que era aquilo... (risos) - isso é outra coisa que eu acho que faz parte do encantamento... 'hhhh (som aspirado de surpresa) ... Ai que legal, olha o que estou fazendo!'. Você brinca com um andamento, com coisas que, às vezes para a gente é tão recorrente e ali são descobertas. Acho que isso é muito importante, essa valorização do que já faz, né, do que está ali e elas não sabiam que estava e de tudo o que elas poderiam fazer (Ana Clara, CEN 3, p. 9).

Pergunto-me: de que modo esse processo de ensino, organizado pelas professoras formadoras e vivido no cotidiano de suas salas de aula no ensino superior, é ressignificado e (re)vivido na educação básica por essas estudantes-professoras.em.formação, quando docentes na escola? As construções vividas na graduação com as aulas de Música são importantes elementos disparadores para uma prática futura que apresente maturidade, desejo e ação, quando na efetividade de uma sala de aula na educação básica? Mas, para isso é preciso estar atento: as professoras querem viver esses processos quando em docência (BELLOCHIO,

2000)? Elas sentem-se confortáveis e confiantes com o conhecimento construído ao longo de um ou dois semestres letivos (WEBER, 2018)? Poderíamos dimensionar o quanto a voz pedagógica de suas professoras formadoras em Música está reverberando em suas vidas?

A professora Ana Clara ainda narra outras dimensões de sua prática, relacionada às unidades de ensino:

Então, vou passando por elementos musicais básicos, aí, porque é aquela constante, a gente começa a fazer um jogo de mãos e está tudo rápido no final, para ir trazendo pulso, diferenciação rítmica, melodia... É sempre conteúdos mais, esses iniciais, até para que elas possam ir se apropriando e se sentindo confiantes. Eu vou tendo esse cuidado de trazer elementos e se precisar eu vou mudando no processo, de acordo com a turma, né. Mas, de modo geral, são essas experiências. [...] Depois a gente tem as situações de olhar em livros os conceitos de parâmetros sonoros, de música, de levar umas coisas aí de... o que o Schafer faz, de perguntar o que é música, as percepções de cada um... A gente vai indo mais para essas conversas e eu deixo o que é mais individual um pouco mais para frente (Ana Clara, CEN 3, p. 20-21).

Ana Clara também menciona que em suas aulas busca desenvolver conteúdos musicais básicos, através de brincadeiras musicais e pedagógico-musicais do cotidiano, por meio dos parâmetros sonoros, tais como: timbre, duração, intensidade e alturas sonoras, e “[...] deixando muito claro que isso faz parte da música, que a gente separa só para conhecer um pouquinho de cada um” (Ana Clara, CEN 3, p. 23). Areia, por sua vez, na construção dos percursos que envolvem sua docência em sala de aula, problematiza alguns caminhos anteriormente trilhados, tanto em sua caminhada como estudante e professora quanto em relação ao que acredita ter sido preconizado nas práticas de ensino de outros professores.

Sabe aquela coisa de estudar a história da música, a gente começa com música antiga? Não fazer esse percurso! De fazer percursos que saltam no tempo e no lugar. Então de não trazer só música de concerto, mas trazer música de concerto também, porque você não mostrar música de concerto é você definitivamente fechar as portas... Eu vou trazer o Boaventura, tá, que é um outro autor que eu estou estudando... Ele vai falando das linhas abissais, e que a sociedade é separada entre norte e sul, pensando nas sociedades imperialistas e as descolonizadas somos nós, que tem linhas abissais inclusive dentro das sociedades colonizadas que somos nós. Aqui [na cidade K] essas linhas são muito claras, muito claras geograficamente e muito claras de acordo com o espaço cultural que você ocupa. Então você, não ocupando esses espaços da música de concerto, você reforça essa linha. Pelo menos é nisso que acredito (Areia, CEN 4, p. 25).

Aproximando-me do uso de algumas de suas palavras durante a narrativa, Areia aposta em ‘transgredir’ o roteiro de ensino, mas sem romper com elementos que considera importantes na composição histórica e prática da educação musical na formação de professoras que se tornarão referência na educação básica. Ela aposta em manter certa tradição, com algumas alterações de percursos. Nessas alterações de percurso, aproximo-me de Kohan (2015), ao entender a educação vivida e orientada por essas professoras formadoras como educação revolucionária. Para ele, “[...] a educação é revolucionária, ou, dito de outra forma, sem educação não há revolução verdadeira, não há resistência, duração e consistência na revolução” (Ibid., p. 85). Assim, ‘transgredir’ o roteiro, alterar percursos posto pela composição histórica em Música não visa romper com a tradição, mas ressignificá-las no contexto de uma ação docente que inspira e que investe no conhecimento tornado público, profanado.

Areia também destaca os referenciais de educadores e pensadores musicais que lhe acompanham na trajetória do ensino.

Então, e aí a gente vai para o próximo ponto que é a criação, então, que é o espaço de criação, de expressão, que é a possibilidade de composição, que é um exercício que eu faço desde sempre [...] e falando dessa importância da criação da composição, que vão estar presentes no pensamento do Koellreutter, do Schafer, do John Paynter, do... George Self, Boris Porena, enfim... e que a Marisa me ensinou. A Marisa Fonterrada me ensinou, porque foi ela que me colocou em contato com todos esses autores. Ah...Edwin Gordon que eu fui estudar depois e enfim, eu tive a possibilidade de ir para a Itália, ver o trabalho do Arnolfo Borsacchi, que é uma outra grande referência também, e ele também... ele é um estudante, um educando um pouco mais experiente que me ensinou muito também. E eu falo que ele é um pouco mais experiente, porque ele tem a minha idade... (risos)... Não só por isso, mas porque ele é de fato, um pouco mais experiente e ele é a pessoa que mais estudou o Gordon, dentre os profissionais que eu conheço, que trabalham com Gordon e ele me abriu as portas da sala de aula dele e ele foi me mostrando como ele trabalha Gordon com os bebês. E eu fui estudando... Então bebo um pouco do Gordon. O Gordon vai falar muito sobre educação musical, inclusive com bebês, vai falar muito da escuta, da importância da escuta do professor, porque para improvisar com os bebês precisa escutar, precisa saber escutar, porque para interpretar balbúcio musical, você precisa ter sensibilidade. Swanwick, também, que embora eu veja a potência dele aqui, e aí no Rio Grande do Sul, e também como o pensamento foi muito utilizado em São Paulo, mas não com a mesma força daí do sul. Aí teve muito mais gente que experimentou a proposta dele, e transformou também e trouxe um caráter brasileiro para a proposta dele, uma leitura brasileira. Assim como os outros autores também. Porque a forma como a gente lê Schafer é diferente da forma como os canadenses lêem Schafer (Areia, CEN 4, p. 26-27).

Sol apresenta as características de sua aula de Música pensando na nutrição estética que pode oferecer aos seus estudantes, sensibilizando-os para o fazer

musical e pedagógico-musical, através dos sons e silêncios, da literatura e da composição e improvisação.

Como professora de música eu vou nutrir meus alunos com o ABC do BARULHAR, isso é o planejamento, e dividido em três momentos que acontecem em todas as aulas: a) experiências de lançar-se a sensibilidade de soar; b) experiências de se apropriar de músicas existentes na literatura universal; e, c) espaços de compor, improvisar onde os alunos são convidados a organizar as sonoridades e os silêncios de sua paisagem sonora natural ou inventada em uma determinada forma para compartilhar no grupo de trabalho (Sol, CEN 5, p. 2, grifos da professora formadora).

E, especificamente, destaca a organização de seus quatro tópicos de ensino:

A disciplina obrigatória Educação Infantil está dividida em quatro tópicos, tá! Primeiro tópico é **Música, substantivo plural**; segundo tópico é **Pedagogias brasileiras em educação musical**; terceiro tópico é **Cardápio sonoro escolar** e o quarto tópico é [...] eu chamo Pílulas sonoras, mas são as leis, se chama **Educação Musical e Legislação**. [...] É obrigatoriedade da educação musical na educação básica, meu quarto tópico. São esses quatro tópicos (Sol, CEN 5, p. 24, grifos da professora formadora).

Em sua narrativa, Luisa destaca a existência de conteúdos básicos para o ensino de Música na Pedagogia, mas ressalta a importância de apresentar e trabalhar também com aqueles conteúdos que pertencem à tradição, na educação musical.

[...] para mim isso é um ponto e este professor que está em formação, que não teve música na educação básica, que tem só dois semestres para se apropriar da área, de modo formal, ele vai precisar de algumas receitas, ele vai precisar de referências. E no contexto destes modelos, destas referências, é claro que a gente vai trabalhar com a diversidade, com a criatividade, com a criação musical. Então, eu vou trabalhar com a execução vocal, com a execução instrumental, vou trabalhar com movimento, com a criação, com a criatividade, mas isso é um ponto. Isso não constitui toda a minha prática. A minha prática está alicerçada sobre a tradição. Quem é a tradição da educação musical? São os pioneiros da Educação Musical ativa, Orff, Dalcroze, Kodály, Willems, Suzuki, Wuytack, Schafer, que já trazem algumas coisas um pouco diferente. Mas é esse leque de possibilidades, não é uma só corrente, a da música dos períodos clássico e romântico ou da música contemporânea, é a diversidade sendo que meu lugar de fala e o que me constitui, é a tradição (Luisa, CEN 6, p. 12).

Quando a professora Luisa fala em tradição é importante pensar: de que tradição estamos falando? O quanto a educação precisa de tradições? A tradição é um tema importante em Hannah Arendt (2007), pois ao escrever “A crise na educação”, a filósofa rememorou os períodos do pós-guerra, principalmente na Segunda Guerra Mundial, em que ela salienta ter havido o rompimento com o fio da

tradição entre passado e presente e passado e futuro, por meio de uma banalização do mal e pela perda da humanidade do humano, vivido em meio ao caos. Mas, voltando à Música na Pedagogia, compreendo que a tradição narrada por Luisa tende a refletir-se no ensino de conhecimentos e práticas musicais e pedagógico-musicais de educadores e pesquisadores que tenham estudado, produzido e vivido musicalmente antes de nós, para que assim pudéssemos chegar às compreensões que compõem nosso cotidiano, com maior acuidade e comprometimento.

Com relação aos conteúdos musicais que desenvolve junto à Pedagogia, Luisa narra a presença de seis grandes famílias de conteúdos musicais e especifica-os em seu trabalho.

Eu vou trabalhar com pulso, com acentos, com a métrica, com os padrões rítmicos, com as figuras a partir dos jogos, a melodia, o grave e o agudo, o movimento que sobe, que desce, que permanece, os contornos. Tudo isso em termos de conteúdo ou conceitos e claro que junto com cada um desses, tem as habilidades. Quais as minhas habilidades para reconhecer o pulso? Habilidades para reconhecer o movimento melódico? A questão dos timbres, os sons, a voz, os instrumentos, os elementos expressivos – o tempo, a intensidade, a dinâmica, a articulação, a fermata – ... Claro que a fermata já é um conteúdo bem específico, mas, justamente pela sua expressividade, ele é fácil de ser trabalhado (Luisa, CEN 6, p. 17).

E, acrescenta alguns destaques aos conteúdos pedagógico-musicais:

Então, a gente tem os conteúdos específicos, a gente trabalha com conteúdos pedagógico-musicais, assim como a gente trabalha com os conteúdos musicais. Bom, no que tange aos conteúdos musicais, você tem que aprender a ouvir, você tem que conhecer, você tem que sentir no teu corpo, porque se você não fizer isso, você não vai promover para os alunos. Depois trabalhar com as questões pedagógico-musicais – como levar isso que eu senti para os meus alunos? – além disso, todas essas questões da formação humana, do respeito, do saber ouvir, do comentar, da diversidade, da cultura, do diálogo, enfim, tudo isso faz parte do processo de formação. Então, na verdade, são conteúdos que irão transcender a área, envolvendo um tipo de postura, um tipo de acolhimento, de respeito, de valorização e de potencialização daquilo que cada um tem de melhor para oferecer (Luisa, CEN 6, p. 16).

A partir dos tópicos organizacionais de docência foi possível perceber os modos aos quais as professoras organizam os conhecimentos que são consonantes em suas práticas de docência na Pedagogia. Suas especificidades também foram expressas a partir da vocalidade de suas narrativas, nas quais identifiquei a preocupação com a tradição no ensino musical, aliado às mudanças de percurso e à transgressão desse percurso, não como forma de negar a linguagem musical, mas para arejar as práticas

de ensino e suas potencialidades na formação musical e pedagógico-musical de estudantes-professoras.em.formação, promovendo uma educação mais questionadora e reconhecadora da Música, dos elementos-modos-gestos-expressividades da docência.

#### 4.2.3 Práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas

Com relação às narrativas realizadas pelas professoras formadoras suas práticas musicais e pedagógico-musicais envolvem várias formas de trabalho, dos quais têm-se desde a exploração vocal à prática de instrumento, os processos que envolvem movimento, criação e exploração sonoro-musical e escuta. Em sua narrativa, a professora formadora Luisa destacou, de modo geral, vários elementos que compõem sua ação docente na Pedagogia.

Bom, a forma de trabalho que venho adotando nos últimos anos, tem sido muito pautada na prática. [...]. É claro que, no fazer pedagógico-musical, na presencialidade, os alunos vão para um contexto desenvolver práticas e no ensino remoto, isso infelizmente não foi possível. Alguns alunos, algumas alunas desenvolveram atividades com crianças, a partir do sistema remoto, ou porque estavam no PIBID, no [programa] residência pedagógica. Então, elas faziam. O que eu fazia em sala de aula, eu estimulava para que elas levassem, mesmo sendo uma repetição, mesmo sendo uma receita. É importante que os alunos implementem as receitas e desenvolvam confiança, para que daí possam transcender àquele modelo, aquela referência que eles têm em termos de práticas musicais. Todos nós nos construímos a partir de exemplos, a partir de referências, a partir de modelos. A partir da minha experiência nesse modelo, que foi positiva e que tem tudo para ser positiva, eu transcendo e eu passo a me arriscar - entre aspas - para levar outras coisas para os meus alunos. Então, toda a minha metodologia é baseada na prática, de fazer. O que é essa prática? O que envolve essa prática? As atividades musicais. Quais são as atividades musicais? Cantar, tocar, ouvir, se movimentar, criar, ler e grafar... (Luisa, CEN 6, p. 17-18)<sup>32</sup>.

Luisa acredita que quando as estudantes vivem o processo da educação musical em sala de aula, conhecendo as sugestões de práticas apresentadas e desenvolvidas pela professora formadora, isso potencializa o estreitamento nas relações com o futuro ensino de Música na escola de educação básica.

Tá, então, o elemento da prática é fundamental; é importantíssimo estar presente no início, no meio e no fim. As discussões têm que ser potencializadas a partir da prática. Essa prática vai envolver a reprodução e a produção, a criação de determinadas coisas – jogos, a finalização para

---

<sup>32</sup> Destaco que essa tese foi construída, em sua maior parte, durante o período de pandemia do Covid-19 (2020 à 2022).

melodias, alguns efeitos sonoros para histórias. Isso são alguns exemplos que eu estou dando. Muito trabalho em grupo, de planejamento, onde os grupos se reúnem e eu dou um conceito musical e eles vão planejar três atividades para aquele conceito musical. Então, é assim que se dá e a gente vê que existe uma motivação muito grande nesses trabalhos de grupo, ouvir o que eles colocam, valorizar o que eles trazem! Hoje em dia eu já tento encontrar algumas coisas que, de fato, elas possam levar para a sala de aula, a partir daquilo que é dito e vivido (Luisa, CEN 6, p. 19).

Também acrescenta o valor de aliar as práticas musicais e pedagógico-musicais aos textos que são estudados e discutidos em sala de aula. Seixas e Ostetto (2021) destacam a importância da fruição estética nas aulas de artes, e nesse contexto alio essa fruição à Música, reconhecendo a preocupação de Luisa por fornecer subsídios às suas estudantes, para que assim possam fruir e transcender o conhecimento experienciado em sala de aula.

Observando por um viés mais específico, algumas professoras destacaram outras práticas que conversam com o que fora proposto por Luisa. Clara, por exemplo, narra que seu foco de ensino na Pedagogia tende a explorar a percussão corporal e histórias sonorizadas, suas relações com corpo e instrumento, por não se sentir muito segura com a parte vocal. Contudo, mesmo reconhecendo seu sentimento de limitação com relação ao canto, narra que o seu trabalho

[...] com o canto é isso, a gente canta, a gente trabalha e, obviamente, eu tenho noção de quando está um absurdo ou quando não está um absurdo. Então, a gente vai trabalhando, a gente faz, especialmente quando está no presencial, porque agora tá tudo no EaD, mas quando está no presencial, a gente já conseguiu fazer cânones, é uma dificuldade, elas acham difícil porque nunca trabalharam. Então, eu trabalho questões de canto, mas não é o meu foco principal, por eu não me sentir tão segura (Clara, CEN 1, p. 4).

As professoras Clara e Ana Clara fazem destaques ao trabalho com a construção e a sonorização de histórias musicais.

Sabe uma das atividades prática que eu fiz, porque no presencial a gente sempre faz a questão das histórias sonorizadas e na Pedagogia, quando eu fui substituta aqui, eu ainda tive o privilégio de trabalhar com a [professora C]. Então, a gente fez um trabalho conjunto de Teatro e Música, que foi muito legal. No EAD, o que eu peço é elas terem que fazer vídeos fazendo histórias sonorizadas. Aí é muito legal, porque elas vivenciam essa prática. Mesmo a gente não estando presente elas têm a prática, então vem os filhos e participam junto. Aí, às vezes vem a filha fazer alguma sonorização e ela conta a história. Então tem essa prática também e adaptada, é bem isso, adaptada o possível para o EAD, porque é outro contexto, né? São pessoas que já trabalham, que já tem um milhão de coisas, mas a gente faz também (Clara, CEN 1, p. 11).



Ana Clara, por sua vez, narra sobre a contação de histórias e o processo que envolve escolha, leitura e acolhimento.

[...] aí quando eu falo dessa questão de contação de histórias, eu levo livros, conto histórias para elas e a gente vai se olhando nesse processo... quando eu falo de uma formação estética, de cuidar - “ah, que livro é esse?”. Então, dependendo da idade, não é só olhar lá na capa do livro o que eles estão indicando, que nem sempre dá muito certo... (riso). Olhar quem é o meu aluno, para elas irem percebendo. Se eu estou olhando quem elas são, é para elas olharem depois quem são os alunos delas (Ana Clara, CEN 3, p. 17).

Além do cantar e do trabalho pensado a partir de histórias, as professoras também desenvolvem práticas envolvendo a escuta e a diversidade do fazer musical e pedagógico-musical, que envolve jogos e diferentes experimentações sonoro-musicais. Clara faz destaque à escuta atenta e, faz um comentário interessante sobre o processo de escuta de uma de suas estudantes.

[...] quando a gente trabalha essa questão do ouvir atento, toda essa parte de apreciação, apreciação ativa também, não é só ficar sentado ouvindo a música, né? Mas, uma das alunas, eu lembro que ela disse assim, ela era esposa de militar e o marido dela era da banda do quartel, não sei de qual, enfim, ele trabalhava na banda do exército. E ela me disse assim, ao final do semestre, teve uma apresentação, e que foi a primeira vez que ela conseguiu ouvir o que que o marido dela estava tocando! Ou seja, eu fico tentando imaginar como ela ouvia antes. De certo, antes era aquela massa sonora de todos os instrumentos juntos e ela não tinha essa apreciação, esse treino de prestar atenção em coisas diferentes. Foi muito legal quando ela chegou na aula e disse “eu ouvi o que o meu marido estava tocando”, no meio dessa onda sonora que vinha da banda inteira. Imagina, isso é muito legal! E são coisas tão simples, de: “vamos prestar atenção no que está ouvindo”, sabe. Coisas que para a gente, que tem formação musical, é simples, mas para as alunas não é simples. Aí que tu vê, não é uma coisa fácil de fazer. Por isso que é importante ter, porque daí elas vão ter esse olhar atento também lá para as crianças. Se elas vivenciam isso e veem a importância disso, por isso que eu bato na tecla, que elas têm que vivenciar (Clara, CEN 1, p. 15).

A narrativa de Clara oferece um importante elemento de observação e de reflexão – a necessidade de saber escutar, ou de escutar de modo intencional, se pensarmos no âmbito musical – e como essa escuta é desenvolvida? Por meio de orientações, ofertadas em aulas de Música, em práticas de apreciação em concertos didáticos, por exemplo. E essas relações são percebidas por meio da narrativa da professora formadora, ao mencionar a experiência de sua estudante ao conseguir dissociar sonoridades específicas dentro de uma grande da ‘massa sonora’, como uma banda.

Schafer (2019), a respeito da escuta e do som, fala sobre a potência de sonoridades chegarem a trajetórias em que a visualidade não alcança. “Soar é ativo e gerador. Sons são verbos. Como toda criação, o som é incomparável” (Ibid., p. 198). É nessa ação de docência das professoras formadoras que a potência de seu ensino faz morada. Nas práticas musicais e pedagógico-musicais que realizam, elas habitam espaços do sonoro, criam a fruição necessária ao ensino de Música e abrem passagem para que essas estudantes-professoras em formação possam vir a viver esses processos de ensino no futuro com seus educandos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Amália também se demonstra adepta e praticante da percepção auditiva por meio da apreciação musical. Ela destaca em sua entrevista, seu movimento em torno do ouvir e das práticas músico-corporais. Com relação à escuta, Amália demonstra seu interesse em apresentar diferentes repertórios às estudantes.

Em seguida, eu mostro que a música possui conhecimentos próprios, porque elas acham também que aula de música é só cantar, né? Bater palma... falam assim: "você vai ensinar para a gente as musiquinhas?" Eu falo: "que musiquinhas?" (risos). Aí eu começo a trazer desde música contemporânea até músicas étnicas, indígenas, cantos africanos e até as alunas evangélicas me olham meio feio, né, quando eu coloco as músicas de batuque, e eu vou trazendo um repertório jazz, assim, bem diferente, e coloco funk no meio, coisas que elas conhecem. Isso logo, também, nas primeiras aulas. Então, eu considero que é uma espécie de aprender (Amália, CEN 2, p. 2).

Ana Clara destaca gostar de trabalhar com a diversidade da criação de quadrinhas, mas também com a escuta. Nesse processo, ela reflete sobre os desafios encontrados na parte da produção dessas quadrinhas, pela falta de prática na escuta das rimas e da produção textual.

Os jogos de versos que eu gosto muito de trabalhar com elas, que é a criação de quadrinha, até isso, ali é difícil, sabe, por conta da produção de texto! Quando a gente vai para a escola isso acontece. Você chega numa educação infantil que as crianças não brincam com parlendas, já é difícil de criar uma quadrinha com eles, pois não conhecem a sonoridade da rima, etcétera... Não é difícil, é desafiante só... E ali também, eles ficam “nossa, mas eu vou criar uma...”, falou de criar? Vixi, e daí nas mesmas turmas menores, pelo menos em dupla, para um incentivar o outro. [...] é interessante que nessa ideia de que eles possam construir com os alunos, explorar os objetos, fazer pesquisa sonora antes. Acho que esse cuidado de sempre eles experimentarem, vivenciarem. Então vai lá, busca o material, que som que você quer, daí a gente experimenta... (Ana Clara, CEN 3, p. 21).

Em outro momento de sua narrativa, a professora formadora destaca a importância de partir da musicalidade do corpo, para produzir experiências musicais em sala de aula.

Eu parto mesmo dessa ideia de pulso e ritmo, porque é algo que, nossa, assusta as pessoas, por algum motivo... (riso), mais no sentido de surpresa... “nossa, existe um pulso!”, né! E é algo que está ali na gente. A nossa musicalidade está presente ali e a gente não faz ideia disso. E eu vejo que para eles, no geral, tem sido sempre muito surpreendente descobrir a sua musicalidade, o que pode fazer... Essa coisa de andar todo mundo junto, de se movimentar junto e não percebeu o que era aquilo. E eu costumo partir disso... (Ana Clara, CEN 3, p. 23).

Areia retoma a importância da escuta na educação musical, em diálogo com Clara, Amália e Ana Clara, referenciando a forma como é realizado esse trabalho.

A educação musical é importante, porque te ensina a escutar. A estética te ensina a escutar esteticamente. Criação te ensina a se expressar sonoramente, musicalmente. Te ensina a te relacionar com o outro, se for trabalhada dessa forma, se for trabalhada dessa forma! Eu ouço muito das pessoas, é um senso comum “a música salva”. Não salva, sinto muito, ela sozinha não salva. Depende da forma como ela é trabalhada (Areia, CEN 4, p. 17-18).

Assim como mencionado anteriormente por Amália, Areia também explora os repertórios de suas estudantes a partir de músicas que são ofertadas pela indústria cultural e, ainda, abre passagem para as músicas locais, sejam elas religiosas, em suas diferentes confissões, sejam elas populares de outra natureza. Sua maior preocupação está situada no modo em que irá dialogar com essas músicas e seus temas com as estudantes. Para tanto, entende que para entrar no universo delas, precisará acessar esse vocabulário que é próprio das estudantes. Assim, “quando falo sobre forma, por exemplo, eu tenho como extrair um exemplo desse universo vocabular, sabe? Desse universo sonoro musical” (Areia, CEN 4, p. 23).

Então, a partir desse diálogo com esse universo já conhecido, apresentar um universo desconhecido que não vai começar com repertório, vai começar com investigação da paisagem sonora, né? E a gente vai fazer o mapeamento sonoro e vai descobrir o que a gente escuta. E aí essa investigação sonora, ela vai ser recheada, ela vai acontecer por meio de ferramentas que essas estudantes vão poder usar. Então é um processo de aprendizado para elas enquanto pessoas e para elas enquanto docentes, futuras docentes - professoras em formação inicial, porque em alguns momentos - e eu deixo isso claro na minha disciplina - elas vão passar por processos que elas não vão poder trabalhar, usar com crianças pequenas, porque são processos para elas, de descobrimento musical estético delas. E eu vou falar no feminino,

porque a maioria é de mulheres e é uma transgressão linguística também (Areia, CEN 4, p. 23).

A professora formadora Sol irá apresentar outras interrogações a partir da escuta musical, as quais nascem com uma música que pergunta e requer uma resposta musical.

E, nesse sentido, quando eu faço uma pergunta, uma interrogação em música ela vem embriagada em sua linguagem, a música. [...] as perguntas são musicais, assim como o samba de roda tem uma pergunta: “Eu não sou daqui...e a resposta Marinheiro só... Pergunta: Eu não tenho amor... resposta, Marinheiro só... – sucessivamente – Eu sou da Bahia... Marinheiro só... de São Salvador... Marinheiro só” (cantando). E a tônica da minha interpelação é trabalhar especificamente com a música brasileira, que não é conhecida das pedagogas, nem dos músicos (infelizmente) e sem separar nenhum tipo de produção fonográfica, mas dando uma casa, um cuidado especial para essa música que é criada, composta no chão da escola, no chão dos terreiros, nas aldeias indígenas. Como afirmam as metáforas criadas pelos mestres griôs em sua música: “alguém pergunta, pergunta quem pode, responde quem precisa”. Neste sentido, as improvisações e as criações nos chãos batidos das escolas, nos terreiros de candomblés, no palco da igreja, ou mesmo nas instituições concebidas como a universidade para se fazer e promulgar, e promover e alargar a experiência de pensar – saber com o corpo – e não apenas a de saber – saber a biografia/teoria (Sol, CEN 5, p. 6).

Em sua narrativa, a professora formadora Sol salienta seu investimento na música brasileira, pela sua riqueza e por ser desconhecida de parte de suas estudantes. Em outros momentos da narrativa ela também faz menção ao trabalho realizado com o samba, o choro, o frevo, o baião, as músicas regionais do seu estado, que por vezes, ficam esquecidas ou assim o são pelo desconhecimento de mestres de música que não estão ligados às instituições de ensino, mas sim são mestres-música em suas comunidades. E a isso que ela destaca sua interpelação musical. A professora Sol é interpelada pela música, pelas experiências de escuta e investe nessa prática formativa junto às suas estudantes no curso de Pedagogia.

Então, no início eles têm que entender a diferença entre o sonoro e o musical. Eu faço várias experiências, imagina online, que legal... Várias experiências práticas de coloca-los nos conceitos de paisagem sonora do Schafer, no conceito do Barulhar e do Koellreutter, basicamente esses três e eu faço exercícios da Chefa Alonso, vários exercícios que me inspiram ou que eu estiver estudando na época, para dar uma testada. Aí o segundo, que são as Pedagogias brasileiras em educação musical eu resgato tudo o que é quilombola e indígena, porque eles tem muito preconceito, e não sabem nada, então eu trabalho com Letieres Leite, como grande pedagogo que ensina música brasileira a partir das claves Bahianas, e trabalho com as claves, e aí eles têm que saber as claves de jongo, de ijexá, saber os três tambores, saber tocar o ijexá, saber tocar um jongo, saber tocar um caboclinho, saber tocar um pastoril, então tem que saber as claves. E aí eu

trabalho que nem ele, a alfabetização a partir do corpo e das improvisações que surgem no grupo, das claves e do corpo e, basicamente, vou com tudo o que é coisa de percussão corporal aqui. Claro que a turma vai me dando, né! Tem turmas que são mais sonoras, outras menos, mas todo mundo é musical e isso que importa, é tudo assim, oficinas, sabe! E, durante a pandemia mudou bastante, depois eu te conto, mas estou tentando e agora eu já consegui. Aí, agora com a pandemia teve muito do brincantinho, de vários vídeos – como fazer maracatu rural, sei lá... com caneco, né, e fazem a clave, a clave do maracatu e a clave do ijexá (exemplifica com a voz), aí tem que pegar dois copinhos, um agudo e um grave, aí eu faço com objetos sonoros, assim, e vou fazendo [...] (Sol, CEN 5, p. 25-26).

Essas foram algumas das práticas musicais e pedagógico-musicais narradas pela professora Sol, que também destaca a importância de viver “[...] esse exercício de escuta, de criação, [...]” (Sol, CEN 5, p. 28), para assim ter maior domínio sobre as técnicas de escuta e de experiências musicais que deseja construir com seus e suas estudantes.

\*\*\*

Para a escrita dessa segunda unidade de análise focal emergente nos dados analisados, tendo como base as codificações linha a linha e incidente por incidente, foi possível entender o elementos-modos-gestos-expressividades, os quais aliados às formas pedagógicas permitiram compreender a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia, de modo ampliado e aprofundado. Com as narrativas (auto)biográficas produzidas, entendi a emergência de três subunidades fundamentais para a elaboração das aulas de educação musical pelas professoras formadoras no ensino superior.

Por meio das escolhas metodológicas, dos tópicos organizacionais de docência e das práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas, para além do que fora exposto, as professoras demonstraram desenvolver uma docência em ação que se demonstrou questionadora, ao trazer à presença na sala de aula a atenção à matéria Música e às suas estudantes. A responsabilidade e o amor pedagógico para com o ensino também se mostraram corporificados em suas docências, de modo a construir consciência musical e pedagógico-musical com suas estudantes, por meio da atenção aos gestos de docência, à nutrição estética em educação musical, através das práticas diversas (cantada, instrumental, vivida com o corpo, criação e improvisação, apreciação musical e outros), as quais incentivaram a fruição em música entre docentes e estudantes.

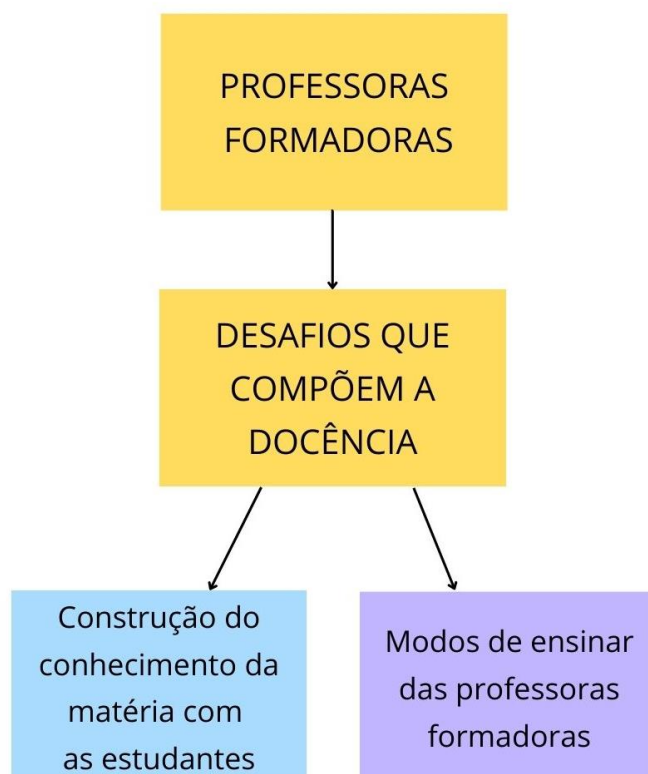
Assim, cada professora formadora a seu modo, desenvolveu um caminho de construção do conhecimento musical e pedagógico-musical, a fim de envolver suas

estudantes no processo formativo. Esses envolvimento, ainda na primeira unidade de análise, demarcam a presença dos elementos-modos-gestos-expressividades característicos das professoras, mas também das formas pedagógicas que, juntas, compuseram sua docência e, por conseguinte, foram construtoras e produtoras de sua voz pedagógica em Música, tornando-a fluida, mutante e desejanse de novos conhecimentos e de novos caminhos a serem percorridos no processo formativo.

#### 4.3 OS DESAFIOS QUE COMPÕEM A DOCÊNCIA EM MÚSICA

Com relação à unidade de análise focal – Desafios que compõem a docência – localizei duas subunidades emergentes narradas pelas professoras formadoras. Essas narrativas, ressaltaram a compreensão das seis professoras formadoras, ainda que não fossem diretamente mencionadas de modo singular. Assim, emergiu a construção do conhecimento da matéria com as estudantes; e, os modos de ensinar das professoras formadoras (FIGURA 9).

Figura 9 – Unidade de análise Desafios que compõem a docência



Fonte: Produzido pela autora (2023).

Com essa terceira unidade busquei entender os desafios que compõem a docência das professoras formadoras, no ensino superior, por meio dos elementos-modos-gesto-expressividades e das formas pedagógicas que são produtoras de sua voz pedagógica e de sua docência. Assim, localizei duas subunidades, dentre as quais a primeira observa a construção do conhecimento da matéria com as estudantes; e, a segunda, volta-se aos modos de ensinar das professoras formadoras.

Na primeira subunidade ficaram evidenciadas pelas narrativas, o pequeno ou nenhum acesso à música em seus processos formativos anteriores à graduação, os quais reforçaram a importância de um trabalho mais profundo das professoras formadoras, a fim de construir junto às suas estudantes os conhecimentos teórico, musical e pedagógico-musical, potencializando assim as escolhas mais sensíveis e efetivas quanto aos repertórios que serão ofertados pelas estudantes às crianças da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica. As professoras ainda expressaram a importância de promover práticas de docência que sejam interrogativas do conhecimento construído e ressaltaram a importância das continuidades formativas.

Na segunda subunidade busquei entender os modos de ensinar das professoras formadoras, em meio aos desafios vividos na docência, os quais ressaltaram a presença de turmas numerosas, de acolhimentos institucionais, a pandemia e as modificações que foram impostas a seus modos de estar em docência. Por outro lado, em meio aos desafios, também foi possível perceber a emergência de professoras formadoras em Música que se importam com a formação humana de suas estudantes, as quais tornaram-se referência de docência e de ensino musical e pedagógico-musical, em meio às adversidades percebidas.

#### **4.3.1 Construção do conhecimento da matéria com as estudantes**

Com relação à construção do conhecimento da matéria com as estudantes no curso de Pedagogia, algumas das professoras formadoras mencionaram que um dos desafios que compõe a docência é o pouco ou nenhum contanto musical e pedagógico-musical anterior à graduação, no que tange às práticas musicais e pedagógico-musicais que tematizam o que é ensinado e desenvolvido na e para a educação musical escolar, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras relataram pouco (re)conhecimento do repertório

que faz parte do universo infantil, e pouco conhecimento quanto às brincadeiras de roda, o uso de parlendas, de jogos de mãos e copos e até um certo imaginário de que para entender de música é preciso saber ler partituras, o que não condiz com a realidade necessária ao trabalho musical e pedagógico-musical das pedagogas na educação básica. Outro destaque narrado refere-se à quantidade de estudantes que são recebidos pelas professoras em sala de aula, semestralmente, e a limitação no trabalho a ser desenvolvido por meio da carga horária estipulada pelos Cursos e a consequente chegada da música nas escolas de educação básica.

Eu lido com quase quatrocentos a oitocentos alunos por semestre e no meio dessa turma assim, eu posso dizer que tem três, quatro casos de pessoas que estudaram música em escolas de música ou igrejas ou em aulas particulares né, então a maioria nunca viu nada. Eles têm contato apenas pela mídia, pelas baladas que frequentam, a música popular. Então, eles nem imaginam (Amália, CEN 2, p. 1).

A narrativa de Amália expressa uma realidade que ainda é muito recorrente no Brasil. Minha pergunta, talvez ingênua, se constitui em entender até quando serão necessárias lutas para que necessidades básicas no ensino e desenvolvimento da formação humana sejam, de fato, implementadas e desenvolvidas nas escolas de educação básica? Entendo que o processo formativo vive reviravoltas diariamente com o acréscimo de medidas provisórias, de novos regulamentos, mas existe a necessidade de se olhar efetivamente para o humano e para as ações que são desenvolvidas diariamente nas escolas de educação básica e que não alcançam ressonâncias na política nacional, mas sim, muitas vezes são devastadas por mandos e desmandos unilaterais.

Ao investigar a formação de professores em educação musical, na especificidade dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos, Lino (2020a) constata que a articulação entre instituições formadoras de ensino superior e escolas de educação básica reclama a operacionalização de uma parceria em que o fazer criativo possa estar incluído nas práticas pedagógicas (LINO; CARDOSO, 2021, p. 137).

Referente ao exposto, entendo ser necessário esse olhar mais cuidadoso ao que é balizado pelas leis e o que é efetivamente operacionalizado. Para Clara, ensinar Música na Pedagogia é um desafio, atrelado ao desconhecimento da educação musical enquanto conhecimento artístico, científico e que possui bases teóricas e



práticas, experienciais. As professoras narraram que para muitas estudantes recém-chegadas no componente curricular, a Música é, fundamentalmente, diversão.

Mas é um desafio, porque a grande maioria não tem contato antes, então a gente tem que ensinar coisas muito básicas e, ao mesmo tempo que a música está presente nas práticas delas, nas escolas, elas não veem aquilo como uma questão pedagógica: é a música para brincar. Então tem esse lado desafiador, de tu mostrares a música como uma área de conhecimento, não só como elas já conhecem, como diversão, como relaxamento, como brincadeira, como momento lúdico. Então tem esse desafio de mostrar, vamos dizer, o conteúdo da área, que também é uma área de conhecimento e não só uma área de lazer (Clara, CEN1, p. 1).

Com a narrativa de Clara, percebo quão importante é pensar a construção da disciplina de Música no curso de Pedagogia e o desenvolvimento e orientação da ação docente de professoras formadoras para que essa aproximação com a área aconteça de modo efetivo e expressivo. No entanto, ressalto que um ou dois semestres de Música na graduação não são suficientes para a existência e continuidade de práticas musicais e pedagógico-musicais nas aulas da educação básica. É importante que haja a manutenção desse conhecimento, por meio da implementação efetiva da Música nas escolas de educação básica e pelas continuidades formativas, posteriores à graduação, em cursos de formação continuada, formação em serviço, dentre outros.

Sei que esse é um assunto antigo e que teve momentos de ressonância com as leis 11.769/2008 e, posteriormente, com a lei 13.278/2016, ambas amplamente discutidas na comunidade científica (ABEM e ANPPOM), em artigos, principalmente, do grupo FAPEM (APÊNDICE A), mas que agora vive períodos de silenciamentos. No entanto, acredito que enquanto existir narrativas de professoras formadoras que deflagrem essa sensibilidade, é importante não deixar calar as reverberações de suas narrativas. É preciso dar a escuta e fazer ser escutada!

Em continuidade aos desafios iniciados pelas narrativas de Amália e Clara, Luisa ressaltou que os semestres ofertados são fundamentais para a (re)construção de um imaginário de aula de Música para a escola de educação básica, a fim de promover práticas musicais e pedagógico-musicais que possam habitar esse espaço educacional, pelas mãos, vozes e ações das estudantes-professoras.em.formação, quando professoras efetivadas para o exercício da docência.

Eu acho que a gente tem muitas dificuldades na Pedagogia em virtude de uma ausência de formação, visto que essas acadêmicas – e falo no feminino porque o curso continua sendo predominado por mulheres - que chegam a

nós não têm, não trazem, com exceções de uma, duas, três alunas, experiências formais na área. Nunca cantaram em um coral, nunca tiveram aprendizagens em teclado, flauta-doce ou violão. Com exceção de duas ou três que cantam na igreja, que dançaram em CTGs<sup>33</sup> ou grupos alemães, a grande maioria nunca teve nenhuma experiência formal. Então, essas alunas que tiveram algum tipo de oportunidade com a música acabam sobressaindo no contexto das turmas. Mas, via de regra, a grande maioria nunca teve nenhuma experiência formal. São muitas experiências informais, mas poucos aprendizados construídos. Certamente, Ana, essa formação nas artes e essa formação ligada às Artes e à Música, em específico, ela tinha que ser longitudinal. A música não é uma área de conhecimento que a gente constrói em dois semestres. A gente consegue muitas mudanças a partir da formação que é ofertada na Pedagogia, mas a gente consegue, na maioria dos casos, mudar a forma de ver, mudar o discurso que as meninas têm, mas a gente não consegue, de modo geral, mudar as práticas, trazer uma implicação duradoura para a sala de aula dessas futuras professoras (Luisa, CEN 6, p. 7).

As mudanças ressaltadas por Luisa impactam, em primeira instância, os discursos das estudantes. Mas para que haja uma continuidade e mudanças mais duradouras é necessário investir mais tempo em formações longitudinais ou a longo prazo, através de grupos de estudos, de cursos de formação continuada, ciclos formativos, sejam eles durante ou posteriormente à graduação.

Enquanto Curso que certifica professoras-referência para tornarem-se unidocentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica, a Pedagogia se apresenta como porta de abrir às suas estudantes, para que elas tenham acesso aos diversos conhecimentos que compõem essa ciência formativa que lida com as especificidades do humano. E a Música em seu processo de educação musical está inserida nesse contexto, e é uma das compositoras do universo da experimentação musical e pedagógico-musical para a vida e a futura ação dessas docentes em formação.

Nesse cenário, a educação musical se impõe no currículo dos cursos de Graduação em Pedagogia como potência do exercício continuado de experimentar os processos de escuta e de criação do saber docente – exercício que ensaia as práticas criativas da música em sua possibilidade transfigurada do humano, promovendo múltiplas formas de improvisar, de compor e de interpretar o mundo em tempos e espaços que habitam as narrativas do gesto poético (LINO; CARDOSO, 2021, p. 138).

Clara, inspirada pelo gesto poético das experimentações que dão vida à Música na Pedagogia, destaca que “[...] a música faz parte, a música já está ali, o que falta é elas terem um embasamento teórico maior, terem esse conhecimento teórico, terem

---

<sup>33</sup> Centro de Tradições Gaúchas - CTG.

um conhecimento do conteúdo musical e verem isso como é, qual a possibilidade pedagógica daquelas atividades [...]” (Clara, CEN 1, p. 4). Por esse motivo, torna-se necessário o investimento das professoras formadoras em trazer ao mundo da sala de aula o conhecimento musical e pedagógico-musical a fim de torná-lo público, por meio de sua profanação, alicerçado ao amor pedagógico em docência, o qual potencializará a abertura de possíveis práticas mais conscientes e consistentes pelas estudantes.

A professora formadora Ana Clara também destacou que o pouco ou nenhum contato das estudantes com a música, anterior à graduação as leva a um processo de desconfiança sobre o que será ofertado na disciplina.

E, eu acho que o que permanece nessas últimas turmas, de quando a gente estava fazendo o presencial é um pouco dessa desconfiança, sabe: “ah! O que essa professora tá querendo, fazendo a gente se sentar no chão?”. Nem imaginam o que vai ser a aula lá na educação infantil (riso). Muitas escolas não têm mesa de professor, é todo mundo junto, o tempo todo ali no chão, né! (Ana Clara, CEN 3, p. 6).

Entendo que esses são elementos a serem construídos aos poucos com as estudantes, pelo processo do viver musical orientado, expresso nas práticas das professoras formadoras. A professora ainda acrescentou que os repertórios trazidos na bagagem musical das estudantes se apresentam de modo limitado, “[...] o repertório é basicamente Borboletinha, sabe! As músicas que têm na Galinha Pintadinha. Às vezes elas conhecem alguma coisinha diferente que aprenderam quando foram fazer o estágio” (Ana Clara, CEN 3, p. 6).

Com relação ao repertório que faz parte da bagagem cultural das estudantes, considero ser importante às professoras formadoras, a ação de ampliarem-no, através da profanação do conhecimento em sala de aula. Ainda, corroboro com Moreira (2020), ao destacar que “nos cursos de formação de professores em ensino superior, neste caso a Pedagogia, é importante que a Educação Musical mostre essa pluralidade e diversidade musical existentes na nossa cultura” (Ibid., p. 85), a fim de ampliar as perspectivas de escuta e apreciação musical das estudantes-professoras em formação.

Em composição às narrativas de Ana Clara, com observância ao repertório e à fruição possibilitadas pela educação musical em sala de aula em cursos de Pedagogia, Sol acrescenta

Que não é a gente estudar tanto o que fazer, mas a gente ao tocar a materialidade simbólica - que no caso é o som, o ruído e o silêncio – nos entregarmos a construir caminhos, ressoar, no sentido que o ‘NANCY (2007)’ propõe, que é da ressonância. O filósofo afirma que a escuta é a capacidade de estar disponível à escuta do outro. E a escuta do outro não se dá de boca fechada, a escuta do outro se dá ao tocar no outro, que é um mundo e se propor a entrar em sintonia. Eu e o outro, é isso que nós temos. Então esses conceitos que se estabelecem dentro da minha proposta de educação musical é uma proposta que existe há bastante tempo, eu já sou pesquisadora há mais de trinta anos, né. Então, é uma proposta que existe e esse conceito está sempre ali, né, esse conceito que é o gesto poético - não um -, porque ele é singular de cada um, e plural - de todos -, ele não existe fora de um contexto, que é esse contexto do coletivo, porque eu não quero fazer aula de música para mandar alguém para o The voice kids, eu quero fazer aula de música para que a gente possa resgatar e garantir que nossos alunos conheçam a música que existe e possam inventar música. Como diz uma aluna pedagoga, ao final de uma oficina de música: “eu não sou música, eu sou musical”. Cada um deixar emergir a sua potência musical e para quê? Para fazer escolhas, para não precisar escolher o Mundo Bitá, para não escolher nenhuma produção musical que se relacione ao neoconservadorismo, ao neocapitalismo, ao patriarcado, nem ao colonialismo que é o que a gente encontra nas escolas de música, tanto de conservatórios, quanto da própria universidade, que, por um lado, não forma mais instrumentistas, né, os alunos não sabem mais tocar, nem forma docentes, porque não pode ser docente se tu não sabe tocar, né, não tem o que compartilhar com as crianças, né (Sol, CEN 5, p. 8-9).

Em sua narrativa, Sol faz uma crítica ao que é ofertado às estudantes-professoras.em.formação, no cotidiano da vida e também, às pessoas de uma forma geral. Sua narrativa convoca a observação do repertório e das práticas que têm sido ofertadas às estudantes, com vistas ao futuro docente delas em sala de aula. Pergunto-me: Quais são os repertórios musicais e de práticas que são vislumbrados no ensino de professoras-referência em cursos de Pedagogia? Que desejos de fruição musical e pedagógico-musical abrem passagem nas práticas de professoras formadoras em docência?

Ana Clara acredita que estar atenta e investir na formação musical e pedagógico-musical de estudantes-professoras.em.formação em cursos de Pedagogia é um desafio, mas que requer ação das professoras formadoras, na construção e no aprofundamento de experiências que sejam significativas e possam ser multiplicadas em suas práticas futuras. A professora formadora reforça que sua intenção e atenção em docência está voltada a que “[...] elas experienciem mesmo, tenham uma consciência, possam falar daquilo, sentir aquilo no corpo delas, né, pensar a respeito daquilo, estudar teorias que vão embasar esse trabalho [...]” (Ana Clara, CEN 3, p. 17). Sol, por sua vez, considera necessário investir em práticas

interrogativas, que provoquem o pensamento e a ação em educação musical, pois, a seu ver, considera que o que falta à geração atual é “[...] vivência e com-vivência [com a música]. E a minha crítica, quem sabe, aos estudos contemporâneos em educação musical é que as pessoas que falam desse discurso, não tocam ou não tocaram. E a gente sabe que se toca para saber e não se sabe para tocar!” (Sol, CEN 5, p. 8).

Outro elemento presente nas narrativas de Areia e Luisa se refere às continuidades, posteriores à graduação. Para as professoras formadoras é importante construir uma rede de apoio, por meio de processos formativos que possam inspirar e seguir orientando a existência de práticas musicais e pedagógico-musicais intencionais na educação básica, pois, conforme destacou Luisa, as estudantes do curso de Pedagogia “[...] têm uma série de problemas de confiança. Elas não confiam em suas práticas e não tem a segurança que gostaríamos, que é construída com experiências longitudinais” (Luisa, CEN 6, p. 8).

Então, já tive experiências ruins também e aí nessa ideia de você não ter um grupo de apoio, que é o que eu percebi, dessa professora que estava sozinha na escola dando aula de música há dois anos é o quão importante você estar com seus pares para chorar as pitangas, para falar... “ah, a turma enlouqueceu; vieram professores reclamar; coordenador reclamou, que os colegas vieram me falar; me disseram isso e aquilo...”. Se você não tem com quem conversar você vai cair no que é seguro para você e é por isso que eu tenho esse grupo de pesquisa com a rede pública, que é para a gente poder conversar, chorar as pitangas, de procurar fazer pesquisa e ver o que a gente pode experimentar, ao invés de voltar para aquilo que a gente conhece, antes da gente falar – “ah, fiz desenho livre... ah não, tudo bem!... Agora, vamos experimentar outras coisas... Da próxima vez que acontecer o que é que a gente pode fazer? O que é que você fez, o que acontece com você, o que é que você faz?”. Ouve a professora! “Ah, legal, ela faz isso... então vamos experimentar isso”. Aí você me conta, aí você conta o que aconteceu. E de poder pensar, “ah, vou montar um projeto em conjunto... ah, a minha turma é de tal faixa etária. Ah, o que você pode fazer diferente para esta faixa etária...”, dentro dessa ideia de pesquisar sabe, no caso a gente estava pesquisando filtros, em casa, filtros de som, de luz, enfim, dentro desse período de pandemia, que era um projeto em comum que a gente estava desenvolvendo nesse grupo de pesquisa. “Ah, meus alunos são bebês. Como é que a gente adapta isso? Quem tá cuidando da criança pode brincar com esses filtros e tal...” Sempre nessa ideia de que ter esse grupo pra se apoiar, tanto que o grupo se chama “grupo de apoio mútuo”, é o nome do grupo de pesquisa (Areia, CEN 4, p. 35).

Luisa e Areia acreditam que ter essa continuidade com um grupo de apoio é uma ação essencial para que as práticas musicais e pedagógico-musicais tenham seguimento e para que as professoras-referência se mantenham seguras e confiantes de suas ações na escola de educação básica, pois, “[...] se isso não for alimentado, vai ser abandonado e por isso é tão importante que a gente promova cursos de

formação continuada, ofereça sistematicamente isso aos professores” (Luisa, CEN 6, p. 8).

Luisa ainda acrescenta que,

Logo que as meninas se formam, elas passam a implementar, motivadas pelas disciplinas, pelo que foi construído no curso, mas vejo que pouco a pouco estas práticas na área passam a escassear. Então, certamente essa formação tinha que ser parte da educação básica, tinha que ser longitudinal, porque ela é básica, ou seja, ela deveria ser parte do processo formativo de toda a criança e de todo o adolescente, justamente porque ela é uma dimensão do ser humano, devendo ser construída ao longo do tempo (Luisa, CEN 6, p. 7-8).

Na concepção de Bellochio (2022), em seu relatório de pesquisa desenvolvido junto às professoras formadoras,

De uma forma geral, as narrativas levam à compreensão de que a formação de professores na Pedagogia busca promover reflexões sobre os diversos espaços que esse profissional vai atuar, expressa preocupação de formadores no sentido de os estudantes buscarem formação continuada em música após o componente curricular, e do curso como um todo (Ibid., p. 47).

Como já antecipado, essa é uma discussão que não é nova e não está acabada. São problematizações recorrentes e que ainda carecem da nossa atenção, enquanto professoras formadoras, estudantes e pesquisadoras interessadas na articulação educação musical e Pedagogia. A problematização se amplia quando se pensa na educação básica e no quanto os egressos da Pedagogia têm espaços e querem trazer a Música e a educação musical para o seu trabalho unidocente.

Assim, em suas narrativas, as professoras destacaram que os desafios de ser e estar professora de Música em cursos de Pedagogia transita na relação com o pouco ou nenhum contato com o ensino de Música anterior à graduação, o que terá implicações no repertório que acompanha as apreciações das estudantes e nas continuidades e/ou descontinuidades futuras, enquanto professoras-referência na educação básica.

#### **4.3.2 Modos de ensinar das professoras formadoras**

As narrativas emergentes da unidade de análise referiram-se às experiências de docência das professoras formadoras, frente aos desafios da sala de aula e da realidade vivida por elas em meio às salas com grande quantidade de estudantes e à

pandemia, que mobilizou em todos os níveis da educação jeitos diferentes de estar em sala de aula, virtualmente.

Para iniciar as discussões dessa subunidade, apresento algumas narrativas referentes à pandemia e, posteriormente, uma visão mais geral dos modos de ensinar, expressos pelas professoras formadoras.

No que tange ao período mais crítico da pandemia (2020-2022), o qual deflagrou mudanças expressivas nas práticas de algumas das professoras formadoras entrevistadas e, principalmente, nos modos de concepção do processo formativo presencial das universidades, Sol narra que “[...] a pandemia, para mim, foi um grande desafio docente. Eu tive que criar formas de estar com música com os meus alunos. E a gente sabe que estar com música, conforme eu penso - a música da presença - exige várias questões” (Sol, CEN 5, p. 10). Estar presente musicalmente e viver a fruição que a Música potencializa não foi uma experiência fácil para as professoras formadoras. Foram necessárias readaptações aos contextos formativos, considerando que sua corporalidade e ações foram retiradas da sala de aula presencial, passando a habitar salas de aula virtuais, sem toque, sem ressonâncias vocais e corporais acontecendo mutuamente.

Hoje, nós temos uma série de problemas com as gurias da Pedagogia. Vivemos dois anos de pandemia só trabalhando na telinha e nesse tempo, mudei completamente a minha prática, não só em virtude da telinha, como consequência das limitações da tela, mas também da vontade de viver as experiências presencialmente. Então, se por um lado precisei adaptar o fazer docente para a tela, por outro nutri muito a vontade e os planos para o fazer presencial (Luisa, CEN 6, p. 8).

Luisa expressou seu sentimento de refreamento mediante a pandemia e o desejo do retorno às aulas presenciais, para que pudesse fortalecer os vínculos com as estudantes da Pedagogia, bem como sanar os problemas percebidos, no que tange à formação musical e pedagógico-musical, que foram prejudicadas com a não presencialidade. Ainda, acrescenta que:

Foi engraçado o que aconteceu, eu te disse no início da entrevista que a minha experiência em Athens, que foi de dois meses, foi um divisor de águas, mas quando eu voltei de lá, eu tive um ano para assimilar todas aquelas experiências de prática que eu não tinha. Precisei amadurecer todo aquele conhecimento, todas aquelas experiências trazidas. Então, naquele ano eu não consegui implementar muitas coisas e daí veio a pandemia. Então, na verdade, a minha expectativa em relação ao semestre que vem e aos próximos semestres, sobre o que vamos fazer em termos de prática, é

imensa. Porque eu já venho estudando e planejando práticas para desenvolver com os alunos há dois, três anos e eu não pude implementar por conta da pandemia. Certamente, a pandemia afetou muito esses componentes de prática, mas mesmo a aula sendo virtual, a gente vê que o envolvimento, o prazer, a alegria delas com a área. No momento em que estão fazendo, estão vivenciando a área de música, eles acreditam, eles sabem e sentem a importância da música no processo formativo das crianças e dos adolescentes (Luisa, CEN 6, p. 19).

Em sua narrativa fica perceptível o desejo por desenvolver práticas que pudessem fortalecer o processo formativo de suas estudantes. Luisa, assim como as demais professoras formadoras, demonstrou sua sede pelo conhecimento e em poder compartilhar e construir novas possibilidades formativas com suas estudantes, mas reconhece a existência dos limites impostos pela pandemia às suas práticas musicais e pedagógico-musicais.

Ficou perceptível que a pandemia gerou desconfortos e problemáticas à educação musical no contexto de atuação das professoras formadoras, mas também se constituiu em energia para que pudessem fazer o melhor pela Música no ensino superior, dentro das possibilidades que tiveram. Em continuidade aos modos de ensinar das professoras formadoras, outras discussões mostraram-se potenciais em meio aos desafios que compõem a docência.

E quando eu fui para o curso de Pedagogia, [...] num primeiro momento, eu acho que foi um susto, né... (risos). Eu tinha salas, assim: a primeira sala que eu tive tinha noventa e sete alunas, e, geralmente era dentro de alguma disciplina[...]. Começou por aí, pela quantidade de alunas, por ser um lugar que a gente tem muitos estudantes de EJA. Eu posso dizer que não passaram por uma educação básica digna, o que eu penso é isso, digno, não é nem questão de qualidade, é digno mesmo, de conseguir ler com fluência diferentes gêneros textuais. Então, ali é um lugar que a gente tem que pegar pela mão, digo as estudantes... (Ana Clara, CEN 3, p. 2).

Em sua narrativa, Ana Clara fala de uma realidade de turmas numerosas e da relação com uma educação digna. Ela acredita que, pelo fato de algumas de suas estudantes não apresentarem fluência nas leituras propostas, possa ter ocorrido certa negligência formativa anterior ao ingresso dessas estudantes no curso de graduação em Pedagogia. A isso, pergunto-me: por quantas negligências formativas os estudantes, de modo geral, vivenciam em seu percurso formativo? Pensando em Simons e Masschelein (2017), a partir das formas pedagógicas, existe(m) razão(ões) para negligenciar as formas – tornar estudante e suspensão da ordem das coisas – na formação que antecede a graduação? Está relacionado à necessidade de cumprir



conteúdo? É por desconhecimento dos professores? É pelo cansaço e recorrente desmotivação financeira e intelectual, a que são submetidos os e as professoras na educação básica?

Areia, por sua vez, destaca

E tenho pelo menos cinquenta alunas por turma, pelo menos... São turmas grandes e que é um problema aqui, porque as nossas salas... - e foi um drama, não no sentido pejorativo, mas uma coisa verdadeira de fato - quando eu mudei pra cá e vi o trabalho de música e movimento, não sei trabalhar música sem movimento, eu não tinha sala, e foi um negócio de eu revirar o campus, fui procurar na física teórica, auditório para poder trabalhar com as 50 estudantes, cheguei a dividir turma, dar aula duas vezes por semana... enfim. Aí aquela coisa de você ouvir reclamação de todo mundo, "essa professora nova que não sabe das coisas, não sabe o que perguntar, enche o saco de todo mundo indo atrás de sala... e não sei o quê...". É uma coisa assim de você chegar no lugar, não ter espaço apropriado para trabalhar e ouvir reclamação porque você está procurando um espaço apropriado para fazer um trabalho decente. E aí depois que eu consegui o espaço, que era um espaço especial, uma sala dupla, em que você pode remover a parede... aí os funcionários reclamavam que tinha que remover a parede. Aí eu falei: "me ensina como faz que eu faço". Aí depois de algumas vezes eu fazendo, ficaram com pena de mim ou ficaram com medo de que eu quebrasse o mecanismo e começaram a fazer sem reclamar. Mas enfim, bom que eles são responsáveis... Isso tudo para poder ter espaço para trabalhar com movimento (Areia, CEN 4, p. 24).

Enquanto na narrativa de Ana Clara havia a possibilidade de certa negligência formativa, anterior à graduação, Areia narrou viver a incompreensão e a falta de acolhimento em suas práticas educacionais, na própria instituição. Percebo que esses desafios poderiam ter sido impeditivos para o desenvolvimento de uma ação docente firmada no amor pedagógico, mas, em contraposição, mostraram-se como força às professoras formadoras para que continuassem firmes em seus propósitos e no desenvolvimento de sua docência no ensino superior.

Amália narrou seu desafio em trabalhar com as quatro linguagens, enquanto uma exigência da instituição de atuação. E, para poder dar o seu melhor na formação das estudantes mediante o tempo de trabalho estabelecido, ela foi desistindo de algumas escolhas de ensino, em detrimento de outras.

Eu tentei, na minha prática, vários caminhos. Até ensinar a ler partitura convencional. Flauta doce, notas. Eu tentei! Mas, pelo tempo de aula, né, no caso, aqui na minha realidade era só um semestre, quatro aulas por semana, depois eles cortaram e reduziram para duas aulas por semana. Fizem dois semestres, mas como eu tenho que trabalhar com as quatro linguagens, eu tinha quase um bimestre para trabalhar só com a música, outro com a dança, outro com teatro, outro com artes visuais, em um ano, então o que eu fiz? Eu

fui desistindo de trabalhar com essas outras coisas e acabou... (Amália, CEN 2, p. 7).

Clara destacou seu desconforto com o ensino de canto na Pedagogia, mas não o deixou de lado. Optou por sua sinceridade em reconhecer algumas limitações, sem deixar de ensinar aquilo que acredita.

E hoje em dia, o que eu faço mais, não que eu não cante com as alunas, eu falo para elas, porque elas falam: “ah profe, mas eu não canto, eu não sei cantar”. [...] Então, a gente trabalha o canto, mas eu sempre digo “gurias, eu não sou cantora, eu sou flautista, mas eu vou cantar da melhor forma possível com vocês e vocês vão cantar da melhor forma possível com os alunos de vocês” (Clara, CEN 1, p. 4).

Para Lorenzoni (2007), estar em sala de aula é uma entrega (que se liga à unidade - Sobre ser professora). E essa entrega é a corporificação da palavra das professoras formadoras, que, mesmo em meio aos elementos que lhe desassossegam, empenham-se para superar seus próprios desafios e ensinar musicalmente suas estudantes.

Acredito, assim, que o professor e seu trabalho se constroem no fazer diário, nas diferentes situações em que se encontra e no dinamismo dos processos de ensinar e aprender. A aula é um acontecimento onde ele não só a produz, mas também se configura em um sujeito carregado de significados para seus alunos através de seu corpo, seus gestos, sua postura, sua voz (LORENZONI, 2007, p.14).

Ana Clara, por sua vez, reconhecendo as dificuldades enfrentadas por suas estudantes, com relação à formação anterior ao ingresso na instituição de ensino superior, procurou construir o melhor em seu ensino, tornando-se modelo para elas, uma referência.

Esse processo todo ele vai passar por essa base teórica, que na educação infantil ela está junto o tempo inteiro, elas não se separam, o cuidar e o educar. Isso, sempre deixando muito claro que a gente não está falando de questões só de cuidados biológicos, em relação ao corpo quanto essa questão de cuidado. Da mesma forma esse meu processo está assim, de elas reconhecerem como que eu cuido do meu aluno, do que eu vou oferecer para ele, em termos de aprendizagem, de acesso a bens, artefatos culturais... (Ana Clara, CEN 3, p. 16).

A professora entendeu ser necessário controlar suas expectativas com relação ao ensino e procurou desenvolver uma linguagem musical e pedagógico-musical com

suas estudantes, de maneira mais leve, apresentando aos poucos os conteúdos musicais, criando um ambiente “[...] livre de pressões” (Ana Clara, CEN 3, p.23), tendo em Teca Alencar de Brito e na Oficina de música dessa educadora musical, uma de suas inspirações para tal processo.

Em Sol, é possível visualizar uma prática emancipatória, na qual ela impulsiona suas estudantes a criar musicalmente, seja nas experiências com a infância, seja por intermédio das próprias aventuras que compõem o conhecimento da área. Ela destaca, que de um dia para outro, uma de suas estudantes envia-lhe uma composição própria, através de áudio gravado, para que pudesse avaliar e auxiliar em seu aperfeiçoamento.

“O que é que nós vamos fazer? Vamos fazer um arranjo no piano, para deixá-la uma coisa de canto, *negro spiritual*, e depois botar um baião nela, e aí a gente fez o João-de-Barro. E aí eu também mexi na letra da Guria, botei umas coisas indígenas ali, conversamos bastante. Foi difícil, não queria mudar a letra. E daí toda uma... a gente passou uns quatro meses arrumando essa música, né, e aí a gente arruma essa música, entende?! Mas o meu grande desafio era: eu ouço o que a pessoa produziu e aí eu tento fortalecer aquilo (Sol, CEN 5, p. 19).

E nesse fortalecimento, Sol ainda acrescenta seu descontentamento em fazer reproduções, mas sim fortalecer novas criações,

Porque fazer a reprodução é ser colonizado e é aí que o pessoal não entende. Falam que é formação humana e tu vê toda a performance, não vê a marca de ninguém na performance. A marca... E quando eu quis mostrar para ti os meus trabalhos, eu quis mostrar para ti entender a marca dos meus alunos (Sol, CEN 5, p. 27).

De modo geral, os desafios que compõem a docência de professoras formadoras em Música, expressam-se com base na realidade de atuação profissional de cada professora, o que inclui organização da instituição de ensino superior e modos de chegar e ser dos estudantes. As narrativas sugerem que existe autonomia relativa em seus elementos-modos-gestos-expressividades que possibilita fazer escolhas que venham a compor outros matizes formativos, com vistas a contribuir com a formação de suas estudantes e com a manutenção e comprometimento dessas com a área de conhecimento Música. Não há dúvidas de que cada professora tem investido no processo formativo de suas estudantes e em sua própria ação docente de modo a

qualificar a voz pedagógica em docência, alicerçada às formas pedagógicas que a compõem.

Mediante os desafios apresentados, especificamente, percebi que a construção do conhecimento da matéria com as estudantes e os modos de ensinar das professoras formadoras perpassou momentos de aproximação entre as turmas e a educação musical no ensino superior. Em suas narrativas, as professoras destacaram a necessidade de atrelar a construção do conhecimento musical e pedagógico-musical às bases teóricas da matéria Música, para que as estudantes, quando no exercício da docência, tenham parâmetros para realizarem escolhas potentes e conscientes junto às crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Também narraram a importância de ampliar o repertório já conhecido, por meio de experiências vividas em sala de aula, de modo expressivo e interrogativo, ao que Sol destacou em sua narrativa quanto à construção do conhecimento em educação musical como gesto poético de docência tendo a sala de aula, independentemente de ser presencial ou virtual, como lugar de com-vivência, em que estar em linguagem com as estudantes significa fazer escolhas na docência e viver essa docência em sua intensidade.

\*\*\*

Frente à análise potencializada pelas inspirações com a teoria fundamentada, foi possível compreender que a voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia é construída pelos modos de ser professora no ensino superior, aliados aos sentimentos de estar em docência, aos processos que se desdobram com a docência e à corporificação da palavra, que é demonstrada pelo exemplo, por tornar-se modelo às estudantes. Os conhecimentos que compõem a matéria, por meio das escolhas metodológicas, dos tópicos organizacionais de docência e pelas práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas refletiram professoras interessadas em fortalecer as práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas, a fim de não dissociar a vida da Arte e da Música, as quais estruturaram suas aulas e sua matéria de ensino por meio de exercício de escuta e de imaginação, de gestos atentos à responsabilidade humana ao ensino de suas estudantes, demonstrando a importância de estar em com-vivência com suas

estudantes, desenvolvendo e problematizando conhecimentos que possam reverberar nas escolas de educação básica.

Os desafios que compõem a docência pela construção do conhecimento da matéria com as estudantes e os modos de ensinar das professoras formadoras expressaram sua responsabilidade de docência mediante ao *amor mundi* em Hannah Arendt (2007). Essas professoras formadoras, apesar dos desafios encontrados em meio às salas numerosas, às mudanças impostas por uma pandemia, investiram em leituras compartilhadas e em práticas que pudessem fortalecer o conhecimento teórico, musical e pedagógico-musical desenvolvidos. Por outro lado, reconheceram que mesmo com seus esforços ainda se faz necessário investir em processos formativos a longo prazo, que não se encerrem com a graduação, mas que possam tornar-se potência de abertura para novos ciclos formativos, por meio de formações continuadas e em serviço, as quais poderão estar em diálogo e ser promovidas pelas instituições de ensino superior.

Assim, a voz pedagógica de professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia mostrou-se uma voz mutante com o tempo, com as experiências desenvolvidas em sala de aula, os referenciais teóricos e metodológicos que compõem suas docências. Por outro lado, também se mostrou como um coro vocal, que perpassa períodos de consonância e dissonâncias entre as vozes das narrativas (auto)biográficas. As formas pedagógicas articuladas aos elementos-modos-gestos-expressividades potencializaram o fortalecimento na compreensão dessa voz, ao se apresentarem articuladas à formação humana potencializada pela ação docente dessas profissionais no ensino superior, as quais fortaleceram seu entendimento ao amor pedagógico na docência e às estudantes, enquanto futuras professoras-referência na educação básica. Sendo assim, as narrativas das professoras formadoras mostraram-se portas de abrir para uma docência viva e corporificada pelas suas ações docentes, que têm suas singularidades e pluralidades, as quais mostraram-se articuladas ao amor pedagógico à matéria de ensino e aos estudantes.

## 5. SOBRE AS TRAVESSIAS DA VOZ PEDAGÓGICA EM MÚSICA: CONSIDERAÇÕES DA TESE

Pois razão e sentimento  
Por certo não andam sós.  
Que nunca se cale o verso!  
Que nunca emudeça a voz!<sup>34</sup>

Sobre as travessias vividas nesse momento de finalização da tese, desejei tornar presença algumas narrativas, talvez pensando em conclusão em aberto ou aberturas dialogadas sobre a voz pedagógica de professoras formadoras em Música, as quais demonstraram um olhar *amateur* às suas estudantes e às práticas musicais e pedagógico-musicais que vem sendo desenvolvidas por elas, no âmbito dos estágios supervisionados e/ou de suas práticas de docência já na educação básica. Com as narrativas, pude localizar eixos temáticos que se entrecruzaram e, por esse motivo tornam-se morada nesse momento de conclusão da tese.

Tendo realizado as análises das narrativas de modo atento, entendi que o trabalho das professoras formadoras em Música fortaleceu e, de fato, potencializou na docência a compreensão de que as estudantes, ao concluírem a graduação em Pedagogia, dão início a um processo de formação humana, pela especificidade de suas formações, que aos olhos de Amália, contemplam “[...] desde Sociologia, Filosofia, tem toda essa área humana, uma carga muito grande, Psicologia... E isso elas têm um olhar mais singular para a criança. Mais humano, a gente fala. Mas é também um olhar, assim, singular” (Amália, CEN 2, p. 10).

Essa formação desenvolvida no curso de Pedagogia, aliada à formação em educação musical, potencializadas pelas professoras formadoras contribuiu para a construção de um olhar singular às práticas de ensino que compõem a docência de suas estudantes em formação. Para Biesta (2020), esse olhar, parte também de uma especificidade, de uma peculiaridade apresentada em primeira pessoa do singular, ou um compromisso assumido por essas estudantes, ao ingressarem no curso de Pedagogia, que é fortalecido e firmado quando em ação profissional como professoras-referência. Ainda, faz-se necessário acrescentar que esse olhar singular

---

<sup>34</sup> Trecho retirado da música **A voz e o verso**. Música finalista da 2ª Esquila e Vindima do Canto Gaúcho, em Encruzilhada do Sul. Letra de Marcelo Dávila; melodia de Aline Ribas; interpretação de Lú Schiavo (Melhor Intérprete do festival). Instrumental - contrabaixo: Alexandre Scherer; teclado: Diogo Barcelos; flauta transversal: Gil Soares; violão: Everson Maré. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GV4iP4McAQY>.

e humano que é construído na docência de professoras-referência está conectado à Música e a seus modos de existência na docência de professoras-referência, como destacou Clara, em sua narrativa (auto)biográfica.

A professora formadora Luisa, por sua vez, acrescentou que as estudantes do curso de Pedagogia, por meio dos estudos realizados ao longo da graduação tornam-se profissionais “[...] muito especiais, muito singulares e imprescindíveis na formação de crianças e jovens”, pois serão elas que, de modo especial, irão “[...] apresentar o mundo escolarizado, o mundo letrado e numérico para as crianças. E é ela que tem que ter todas essas condições de acolhimento, de afetividade, de ouvir, de abraçar, do sensível e de potencializar aquilo que cada criança tem de melhor” (Luisa, CEN 6, p. 21).

Assim, Bellochio e Souza (2017) acrescentam que a unidocência, enquanto uma qualificação profissional que acompanha o ser docente de professoras-referência formadas em cursos de Pedagogia, confere às professoras “[...] uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância [...]” (Ibid., p. 23-24). Isso demonstra a importância que esse processo formativo, vivido pelas estudantes em cursos de Pedagogia, aliadas à formação humana, à educação musical e ao Curso em si, assume enquanto elementos fundantes da docência na escola de educação básica.

Sol também acrescenta que tudo o que foi compartilhado por ela, ao longo da narrativa foi produzido por suas estudantes, “no primeiro plano e os músicos, então, nessa parceria colaborativa com os pedagogos, que não é só pegar uma música e fazer um arranjo, é pegar junto” (Sol, CEN 5, p. 21). E esse pegar junto de que fala Sol, também pode ser visualizado na narrativa de Amália, ao recordar-se de comentários de desconhecimento que são tecidos, por outros professores, com relação ao trabalho musical e pedagógico-musical desenvolvido pelas professoras-referências. Para Amália, suas estudantes saem modificadas de tal forma, da formação em educação musical, que algumas até chegam a buscar por outras formações em Música, para dar seguimento ao trabalho musical e pedagógico-musical desenvolvido na escola de educação básica.

As professoras, de modo geral, trouxeram à tona, por seu olhar *amateur*, a importância do trabalho realizado por suas estudantes, demonstrando a presença de vozes pedagógicas de professoras formadoras em estado de encontro com a

construção de vozes outras, habitadas por suas estudantes-professoras em formação.

Areia ainda acrescenta que é essa “[...] a educação musical que eu acredito, [como] uma forma de ensinar a escutar, com sensibilidade, com estética, perceber o outro, com movimento, com toque, com escuta, com compaixão” (Areia, CEN 4, p. 18), com valorização de seu trabalho docente, entendendo as sutilezas que envolvem ser uma professora especialista no desenvolvimento humano de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

O processo da escuta atenta das narrativas, seu estudo e consequente análise por meio da inspiração na teoria fundamentada possibilitou-me conhecer e acessar uma realidade que ainda não havia tido a dimensão imaginativa de sua emergência. As vozes narradas personificaram, corporificaram suas compreensões de docência, de Música e de formação musical e pedagógico-musical na Pedagogia de modo profundo e conhecedor, que contribuíram não só para a compreensão de como a voz pedagógica é/tem sido construída na docência, mas potencializaram a emergência do amor pedagógico à matéria de ensino e às estudantes, como amplificadoras e ressoadoras dessa matéria na educação básica, as quais foram destacadas por meio das unidades de análise focais emergentes e dessa abertura que dá início à conclusão da tese.

Assim, na construção dessa conclusão de tese, pensei nas travessias da voz pedagógica de professoras formadoras em Música, as quais habitam meu ser, desde 2019, quando, enfim, aventurei-me em compreender uma voz que a mim não era nítida. Com o tempo, a temática voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia passou a ter ressonâncias em mim e nas leituras que eu estava realizando.

Zumthor (1993, 2018), Kohan (2015), Simons e Masschelein (2017), Larrosa (2018), Larrosa e Rechia (2019), Biesta (2020, 2021), Masschelein (2021) foram autores-chaves nessa abertura ao desconhecido. A construção da tese passou por inúmeros momentos de encontro e desencontro. Que voz era essa que eu estava disposta a pesquisar? O que escrever, para além do já escrito? Tantas indagações que iam e vinham... Enfim, cheguei à voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia.

Mas, afinal, o que era essa voz pedagógica? Durante toda a escrita, sabia que a resposta estava a uma ou algumas narrativas de distância, mas para que a travessia



fosse completa e potente, fazia-se necessário abrir-me para a escuta de vozes que se apresentaram faladas, narradas, cantadas e sensíveis à escuta de um eu narrativo, que assim como a canção da epígrafe, mostrou-se desejante de uma voz que não fosse silenciada, mas também escancarou o desejo por uma voz pedagógica da escuta intencional, sensível. Assim, apresentaram-se as narrativas (auto)biográficas de professoras formadoras em Música. Inúmeros processos precisaram anteceder a essa resposta-chave. Foram períodos de escrita para chegar à qualificação, a qualificação em si, que se mostrou um momento importante e profundo de muita escuta e observação, as reescritas para aprovação junto ao comitê de ética, o contato com as professoras formadoras... E esse contato foi interessante.

Digo interessante, pois fui envolvida e me envolvi em uma 'bola de neve', gerada pela pesquisa-mãe: Música – Pedagogia – Formação humana: encontros em modos de ser do professor no ensino superior, de autoria da professora doutora Cláudia Ribeiro Bellochio (2018; 2022). A bola de neve foi uma modalidade de pesquisa, assumida por Bellochio em sua pesquisa em que, ao gerar um formulário no *Google docs*, possibilitou o compartilhamento do formulário, aos diversos professores que atuam com a educação musical na Pedagogia em instituições de ensino superior do Brasil.

Nessa bola de neve, duas pesquisas foram envolvidas mais diretamente, uma que me antecedeu (MOREIRA, 2020) e a minha. Ambas, olhando para as práticas de professoras formadoras, sob diferentes perspectivas. A primeira, pelos repertórios musicais de professoras formadoras e, essa, para a construção da voz pedagógica de professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia.

Após o acesso ao formulário bola de neve, busquei pelas professoras formadoras que ainda não haviam participado da pesquisa-mãe e localizei alguns nomes respondentes do formulário. Com essa busca, aproximei-me de seus currículos lattes, com vistas a selecionar as professoras que poderiam participar de minha pesquisa, li seus currículos a fim de encontrar neles meus critérios de seleção e, tendo os encontrado, passei para a próxima etapa da pesquisa – o contato inicial.

No contato inicial, aproximei-me das seis professoras formadoras selecionadas, por meio do envio de e-mail com a carta convite para participar da pesquisa (APÊNDICE C). Tendo o aceite das professoras, realizei as entrevistas nos períodos de novembro de 2021 e janeiro a março de 2022. Brisas leves começaram a soprar... Eis que avanço mais uma etapa da pesquisa ...

Assim, segui para o período de transcrições. Dois bolsistas da pesquisa-mãe contribuíram nesse processo, João Pedro e Igor. Mais pistas... Depois chegou a fase das leituras, com inspiração na teoria fundamentada de abordagem construtivista de Charmaz (2009) e Tarozzi (2011), as quais permitiram-me outras brisas e ter os primeiros acessos à compreensão da voz pedagógica de professoras formadoras em Música.

Nesse processo de leituras das transcrições, buscas pelas consonâncias e dissonâncias entre as seis entrevistas narrativas, fui me encontrando nas codificações iniciais, linha a linha. Novas leituras, para aproximar-me ainda mais do meu objetivo. Cheguei à codificação incidente por incidente, que deu certa reviravolta em algumas codificações iniciais e fortaleceu outras.

Cada vez mais próxima de compreender a voz pedagógica, tornei às escritas, para rever o que era importante manter e, deixar passar aquilo que já não fazia mais sentido. Idas e vindas, versões e mais versões de mim e de minha escrita foram e voltaram. E eis que cheguei àquilo que tensiono a chamar de chave-mestra – a voz pedagógica de professoras formadoras em Música –, que estava envolta em camadas feitas de vozes narradoras e vozes escutadoras, enfim, quase na conclusão da escrita da tese, o que deu especial sabor ao processo.

Mas, antes de avançar, quero retornar a alguns instantes anteriores. Tendo definido o tema de pesquisa, passei ao reconhecimento do problema gerador da investigação: Como a voz pedagógica é/tem sido construída por professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, a partir de sua ação docente articulada à formação humana dos estudantes e ao amor pedagógico à Música?

Com essa etapa reconhecida, tomei por objetivo geral da pesquisa compreender como a voz pedagógica é/tem sido construída por professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, a partir de sua ação docente articulada à formação humana das estudantes e ao amor pedagógico à Música. E, especificamente me orientei em: a) entender como a Música é apresentada e corporificada na docência; b) (re)conhecer, pelas narrativas (auto)biográficas, a emergência do amor pedagógico na docência universitária; c) identificar de que modo e/ou se as professoras formadoras operam com as quatro formas pedagógicas – tornar estudante, suspensão, profanação e amor pedagógico – na formação musical, pedagógico-musical e humana de futuras professoras-referência; d) entender os

elementos-modos-gestos-expressividades na constituição da voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia.

Esse percurso esteve permeado pelas bonitezas e desafios que congregaram a escrita de uma tese em um Programa de Pós-graduação em Educação. Tendo configurado o tema, problema investigativo e objetivos aos quais estaria implicada até a conclusão da escrita da tese e além... – por que não? – tomei em mãos a chave-mestra e percorri caminhos para chegar à voz pedagógica de professoras formadoras em Música.

Nesse percurso, deparei-me com três unidades de análise focais – sobre ser professora; conhecimentos que compõem a matéria; e, desafios que compõem a docência. Na primeira unidade, as professoras formadoras entrevistadas – Clara, Amália, Ana Clara, Areia, Sol e Luisa – entregaram-me minha maior fonte de busca – a voz pedagógica, por meio de suas perspectivas. Na construção do roteiro de entrevista, busquei não tangenciar o que esperava por essa voz, para que as professoras tivessem a liberdade de narrar pelas suas próprias compreensões. E, enfim, eis que chegou o momento. Através dos sentimentos de estar em docência, dos processos que se desdobram e da corporificação da palavra, as professoras narraram o que significa ser professora formadora em Música em cursos de Pedagogia e o que está implicado em sua ação docente. As formas pedagógicas – tornar estudante; suspensão da ordem da coisas; profanação; e, amor pedagógico – bem como os elementos-modos-gestos-expressividades encontraram ressonâncias e reverberaram nas narrativas docentes, abrindo passagem à voz pedagógica enquanto uma voz produzida na docência em Música, a qual constitui-se de modo fluido pelo agir das professoras formadoras, mas também é uma voz profunda, repleta por um coro pedagógico que a compôs (seus referenciais, seus professores, as leituras feitas, as aulas imaginadas e realizadas, os atravessamentos de outras tantas vozes que compuseram seus percursos formativos).

A voz pedagógica dessas professoras é uma voz que acredita no trabalho realizado junto à Pedagogia. Também uma voz mutante no tempo de docência das professoras que consideram espaços e relações que são estabelecidas no cotidiano do ensino, o qual é carregado de interações humanas. Mas, ela também é uma voz amorosa, não de modo ingênuo, contudo no sentido que apresenta Hannah Arendt (2007), enquanto *amor mundi* – uma voz que ama o mundo e a matéria de ensino e,

por essa razão, ensina com amor e responsabilidade aos recém-chegados à sala de aula, a sua matéria Música.

As professoras formadoras também referenciaram a voz pedagógica como uma voz acolhedora, sensível e disponível ao encontro, ao que Sol narrou – “SOMOS MÚSICA EM ESTADO DE ENCONTRO” (SOL, CEN 5, p. 33, grifos da professora formadora). Essa é a voz pedagógica de professoras formadoras em Música, mas não somente! Elas também acrescentaram outros elementos.

Na unidade Conhecimentos que compõem a matéria, as professoras destacaram as escolhas realizadas, os tópicos organizacionais de docência, e as práticas musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas em cursos de Pedagogia. A partir dela foi possível compreender com maior profundidade os elementos-modos-gestos-expressividades das professoras formadoras e sua ação docente, o que também abriu passagem às formas pedagógicas – profanação e amor pedagógico – como meios de tornar o conhecimento da área mais acessível ou torná-lo público, propriamente, às suas estudantes, bem como possibilitou entender os modos pelos quais as professoras tornam as estudantes como suas estudantes de iniciação à docência, pela educação musical e pelas suspensões que são necessárias à compreensão da matéria.

Com a unidade Desafios que compõem a docência, as professoras refletiram sobre o pouco contato de suas estudantes com relação à Música, anterior à graduação, o que acabou por influenciar também no conhecimento do repertório, por meio da construção do conhecimento das matérias com as estudantes; e, destacaram as mudanças ocorridas com a pandemia, que potencializaram outros modos de existir em docência, e, seu esforço em dar o melhor, apesar das salas lotadas de estudantes, das adversidades que foram cruzando seus caminhos de docência, a partir dos modos de ensinar das professoras formadoras.

Por fim, defendo que uma das contribuições emergentes de minha tese ao contexto acadêmico e científico é a compreensão dessa voz pedagógica de professoras formadoras em Música, como uma voz *amateur*, que ama o mundo, sua matéria de estudo e de ensino, que se apresenta questionadora, problematizadora, que deseja profanar o conhecimento, no sentido de torna-lo público, mas também como uma voz mutante e profunda, tal qual um coro sonoro, que comporta consonâncias, dissonâncias, graus conjuntos, bordaduras inferiores e superiores, notas pedais. Ainda, acrescento que essa voz pedagógica de professoras formadoras

em Música, apresentou-se como uma voz da escuta, a qual reconhece o outro, o eu narrativo em sua singularidade e potencialidade.

Agora, pensando nas possíveis aberturas emergentes dessa voz pedagógica em Música, acredito que uma possível continuidade à pesquisa iniciada por mim, possa ser realizada a fim de compreender a construção da voz pedagógica dessas estudantes-professoras.em.formação, que foram estudantes das professoras formadoras entrevistadas em minha pesquisa. Por quê? Para compreender as ressonâncias dessas vozes em suas histórias e trajetórias, tanto formativas quanto educativas. O que ficou do processo formativo vivido? O que foi modificado e ressignificado? O que desejaram fazer diferente musicalmente? Essa seria uma continuidade inspiradora e, provavelmente, transgressora – parafraseando Areia – de uma voz que já nasceu para ser mutante por sua natureza.

Assim, a minha tese é a conjunção entre o estudo realizado por meio de narrativas (auto)biográficas para a compreensão da voz pedagógica das professoras formadoras em Música em cursos de Pedagogia, a qual é construída na docência dessas profissionais, por meio de sua ação docente articulada às relações humanas estabelecidas na partilha em sala de aula e ao amor pedagógico ao mundo, à matéria de ensino, à Música e às estudantes. As formas pedagógicas, bem como os elementos-modos-gestos-expressividade também foram compositores e composição para a existência e manutenção dessa voz, que é profunda e mutante em sua natureza. Além do exposto, a pesquisa ressoou para a ampliação da compreensão da formação de professoras em cursos de Pedagogia, com destaque à construção de uma voz corporificada e encarnada em seu ofício docente, mostrando-se preocupada com o desenvolvimento humano, musical, pedagógico-musical e educacional de suas estudantes.

Por fim, desejei abrir e encerrar esse capítulo com um pequeno trecho da música A voz e o verso, de autoria de Marcelo D'ávila e Aline Ribas (FIGURA 10), por ter sido essa uma das minhas companheiras na travessia que ora encerro, contudo, sem dar um ponto final, mas sim, como pontapé inicial para os devires investigativos e de escritas futuras, que tem sua abertura com a tese.

Figura 10 – Partitura melódica “A voz e o verso”<sup>35</sup>

## A voz e o verso

Poesia: Marcelo D'avila  
Melodia: Aline Ribas

$\text{♩} = 90$

7

Fonte: Transcrição da partitura melódica produzida pela autora (2023).

<sup>35</sup> A partitura melódica foi transcrita pela pesquisadora-autora da tese, tendo por base a gravação disponibilizada no link <https://www.youtube.com/watch?v=GV4iP4McAQY> e descrito na página 166 da tese. O uso do trecho da música A voz e o verso foi autorizado pelos compositores, por meio de contato via e-mail e autorização por escrito, conforme Apêndice G.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1. ed. brasileira por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación en Brasil y España. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Org.). **La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 8-29.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 125-137, jan-jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores**. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida**. 2019. 369f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, v. 27, n. 2, p. 7-31.

AQUINO, Thaís Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. 2007. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARAÚJO, Gabriela Da Rós de. **Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes**. 2012. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Música – Pedagogia – formação humana: encontros em modos de ser do professor no ensino superior.** Projeto de Pesquisa (CNPQ/UFSM/RS). Não publicado. 2018. 51p.

\_\_\_\_\_. **Música – Pedagogia – formação humana: encontros em modos de ser do professor no ensino superior.** Relatório de Pesquisa (CNPQ/UFSM/RS). Não publicado. 2022. 89 p.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência.** Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-35.

BENEVIDES, Pablo Severiano. Fazer escola e fazer pesquisa: interrogações sobre uma experiência educativa no Rio de Janeiro. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar. **Encontrar escola: O ato educativo e a experiência da pesquisa em educação.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 93-100.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

\_\_\_\_\_. **A (re)descoberta do ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 205 p.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2021.



\_\_\_\_\_. Lei nº. 13.278, de 02 de maio de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1)>. Acesso em: 26 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) >. Acesso em: 26 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 26 ago. 2021.

CARVALHO, Francione Oliveira; MELO, Claudio. O tempo em várias vozes. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 23, n. 41, set./dez. 2020, p. 14-32.

CAVALLINI, Rossana Meirelles. **A educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**: uma investigação em quatro instituições de ensino superior de Curitiba-PR. 2012. 110 p. Dissertação (Mestrado em Música)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CAVARERO, Adriana. Vozes plurais: filosofia da expressão vocal. Tradução de Flavio Terrigno Barbeitas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. 312 p.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas (orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 349-374.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod\\_resource/content/1/Cunha\\_Ensinosuperior\\_e\\_Universidade\\_no\\_Brasil.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensinosuperior_e_Universidade_no_Brasil.pdf). Acesso em 05 de março de 2023.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Racionalidades Pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia**: Um estudo no Rio Grande do Sul. 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

DRAGONE, Maria Lucia Oliveira Suzigan. **Despertar da relação consciente com a voz na formação inicial do professor**: efeitos na prática docente. 2007. 223 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)–Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Voz do professor**: interfaces e valor como instrumento de trabalho. 2000. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)–Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo, 2000.

FABRON, Eliana Maria Gradim. **A voz como recurso didático**: reconhecimento e julgamento de suas qualidades. 2005. 151f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2005.

FRANCO, Daniele de Luca Rosa. **A voz**: uma concepção fenomenológica. 2008. 105 p. Dissertação (Mestrado em Música)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; WEBER, Vanessa. Narrativas, docência e música: os sons da memória como possibilidade para a pesquisa em Educação. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 37-54.

GELAMO, Renata Pelloso. **Narrar a voz**: trajetórias de uma voz-experiência em busca da voz própria. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Artes)–Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", São Paulo, 2018.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **A Educação Musical em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. 2011. 352 p. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas (orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 121-144.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

KOHAN, Walter Omar. Formas, pedagógicas, de pensar y vivir la escuela. **Revista Pasages**. n. 5, jul./dic., 2017. p. 15-25.

\_\_\_\_\_. O mestre inventor. Relatos de um viajante educador. Traduzido por: Hélia Freitas. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 143 p.

\_\_\_\_\_. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar. **Encontrar escola: O ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 14-21.

LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como preferência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière) In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar. **Encontrar escola: O ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 22-50.

\_\_\_\_\_. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LEITE, Denise Ballerine C. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 57-58.

LEMES, Daffny Cristina Molina. **Educação musical, Pedagogia e Estágio supervisionado: encontros formativos presenciais e virtuais**. 2020. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Educação musical na formação de professores dos cursos de graduação em pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2020. 182 f.

LINO, Dulcimarta Lemos; CARDOSO, Bianca de Oliveira. Práticas criativas na formação de professores: compondo conversações. **ORFEU**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 130 - 163, set. 2021.

LORENZONI, Cândice Moura. **A relação corpo-voz na docência: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2007. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. **A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da Pedagogia**. 2007. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MAFFIOLETTI, L. A.; ABRAHÃO, M. H. M. B.. Pesquisa narrativa em educação musical: considerações de ordem epistemológica. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre, Editora Sulina, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Carolina Jaques. (org.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 25-45.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (org). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a, p.19-40.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.

MOREIRA, Vinícius Ceratti. **Repertórios musicais em cursos de Pedagogia: narrativas de professoras formadoras**. 2020. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 58-59.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. 2010. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, 2019, v 9, n. 1, p.1-40.

OLIARI, Gilberto. **Ofício de professor/a: artesanaria da relação pedagógica escolar**. 2021. 158f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 361-362.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Texturas da prática: narrativas de uma pedagoga sobre arte na formação docente. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 482-508, mai./ago. 2021.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação Musical na educação infantil**: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do silêncio**. Alegrar, n. 16, 01-05, dez. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, jun. 2020, p. 57-79.

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

\_\_\_\_\_. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v.41, n.1, p. 67-86, jan./abr. 2016b.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26. 2017.

REINICKE, Priscila Kuhn Scherdien. **Educação musical com estudantes trabalhadoras da Pedagogia Noturno/UFSM**: mobilizações em grupo no estágio supervisionado. 2019. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

REQUIÃO, Luciana. Arte, educação musical e a formação do pedagogo: notas sobre uma experiência. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 102-124, jan./abr. 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (tomo I). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

SANTOS, Renata Araujo Moreira dos. **A construção da voz autora do professor-narrador**: uma experiência de formação de professores no cotidiano escolar. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Artes)–Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2018.

SCHAFER. Raimund Murray. **Vozes da tirania**: templos de silêncio. Traduzido por Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SCHWAN, Ivan Carlos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; AHMAD, Laila Azize Souto. Pedagogia e Música: um mapeamento nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 115-138, jul./dez. 2018.

SEIXAS, Cristiana Garcez dos Santos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Espaço, arte e expressão na formação docente: iluminuras do sensível. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 39, n. 3 p. 01-24, jul./set. 2021

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (org). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-64.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

SOUSA, José Vieira de. História da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 25-208.

SOUZA, Daniel Torri. **A formação [vocal] do sujeito [contratenor]**. 2015. 85p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 125-142.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Aproximações e distanciamentos na docência virtual em Música**: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB. 2018. 301 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais. **Opus**, v. 25, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2019.

SUNDBERG, Johan. **Ciência da Voz**: fatos sobre a voz na fala e no canto. Traduzido por Gláucia Laís Salomão. 1. Ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022. 328 p.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory**: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato. **Educação musical em pesquisa-formação**: a voz cantada e falada de professoras da Educação Infantil. Santa Maria, 2019. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato. **O PIBID-Música como dispositivo Formador na construção docente de licenciandos em Música/UFSM**. 2015. 78p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música - Licenciatura)–  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas da Pedagogia: músicas, memória e mídia.** 2003. 176 f. Tese (Doutorado em Música)–  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

TRAVERZIM, Monique. Brincando com música em um curso de Pedagogia. **Revista  
GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 459-481, maio/ago. 2021.

TRAVERZIM, Monique; HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Possibilidades e  
desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia. **Trama  
Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 93-115, maio/ago. 2015.

WEBER, Vanessa. **Unidocência e Educação Musical: crenças de autoeficácia do  
professor de referência.** 2018. 216f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade  
Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A "literatura" medieval.** São Paulo: Companhia  
das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. **Performance, recepção e leitura.** Traduzido por Jerusa Pires  
Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editores, 2018. 112 p.

## APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS E DEFENDIDAS NO GRUPO FAPEM

Produções de dissertação e teses do grupo de pesquisa FAPEM.

Ano	Autor	Título	Natureza
2003	Lisaura Maria Beltrame	Professoras no cotidiano da educação infantil: um estudo sobre suas concepções do jogo de papéis	Dissertação
2003	Clarice Terezinha Tomazzetti	A voz do professor: instrumento de trabalho ou problema no trabalho?	Dissertação
2004	Caroline Pozzobon Xisto	A formação e a atuação profissional de licenciados em Música: um estudo na UFSM	Dissertação
2005	Caroline Silveira Spanavello	A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM	Dissertação
2005	Eduardo Guedes Pacheco	Educação Musical na Educação Infantil: uma investigação na formação e práticas das professoras	Dissertação
2006	Lucimar Marchi dos Santos	Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares	Dissertação
2006	Gerson Rios Leme	Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias	Dissertação
2007	Bruno Silva Mardini	Coro Mãe de Deus-Tupanciretã/RS: é metade de minha vida, só quem canta sabe o que é, né?	Dissertação
2007	Cândice Moura Lorenzoni	A relação corpo-voz na docência: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação
2008	Aruna Noal Correa	Programa LEM: Tocar e Cantar: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-	Dissertação



formativo de unidocentes da pedagogia/UFSM			
<b>2008</b>	Letícia Taís Buchmann	A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM	Dissertação
<b>2008</b>	Monia Kothe	Louvai cantando: o cancionário que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti-RS	Dissertação
<b>2009</b>	Alexandra Silva dos Santos Furquim	A educação musical em escolas municipais de Camobi - Santa Maria/RS: um estudo com diretores	Especialização
<b>2009</b>	Alexandra Silva dos Santos Furquim	A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS	Dissertação
<b>2009</b>	Ivan Carlos Schwan	Programa LEM: Tocar e Cantar: um lugar de formação e atuação acadêmico profissional	Dissertação
<b>2009</b>	Joselia Jantsch Ferla	Helma Berch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do Vale Do Taquari	Dissertação
<b>2010</b>	Kelly Werle	A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM	Dissertação
<b>2010</b>	Daniela dos Santos Morales	Música na docência de educadoras especiais: um estudo em escolas de Santa Maria/RS	Dissertação
<b>2010</b>	Frankiele Oesterreich	A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)	Dissertação
<b>2011</b>	Laila Azize Souto Ahmad	Música no Ensino Fundamental: a Lei 11.769/08 e a situação de Escolas Municipais de Santa Maria/RS	Dissertação
<b>2011</b>	Sabrina Silveira Spanavello Storgatto	Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas	Dissertação

<b>2011</b>	Maria Cristiane Deltregia Reys	Métodos para iniciação de crianças ao violoncelo: leituras e usos - um estudo na região sul do Brasil	Dissertação
<b>2012</b>	Zelmielen Adornes de Souza	Construindo a docência com a flauta doce: o pensamento de professores de música	Dissertação
<b>2012</b>	José Everton da Silva Rozzini	Educação musical na Cuica: Percussões e repercussões de um Projeto Social	Dissertação
<b>2012</b>	Gabriela da Ros de Araújo	Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes	Dissertação
<b>2013</b>	Juliane Riboli Corrêa	Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial	Dissertação
<b>2013</b>	Janaína Machado Asseburg Lima	Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical	Dissertação
<b>2014</b>	Carla Adriana Machado de Castro	A lei 11.769/08 e o ensino de arte na região das Missões/RS: realidades e desafios	Dissertação
<b>2014</b>	Viviane Elias Portela	Projeto flauta na educação musical um estudo com entrevistas em São João do Polêsine – RS	Dissertação
<b>2014</b>	Vanessa Weber	Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis	Dissertação
<b>2015</b>	Kelly Werle	Infância, Música e Experiência: fragmentos do brincar e do musicar	Tese
<b>2015</b>	Iara Cadore Dallabrida	Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo	Dissertação
<b>2016</b>	Telma de Oliveira Ferreira	Escolarização da música: por uma potência musical ativa	Tese
<b>2016</b>	Julio Cesar Pires Pereira	Trajetórias musicais de acordeonistas: um estudo na	Dissertação

licenciatura em música (UERGS)			
<b>2017</b>	Laila Azize Souto Ahmad	A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática	Tese
<b>2017</b>	José Renato Noronha	(Auto)formação com musicais: “O descon(s/c)ertante flautista” e a peça didática “Diz que sim” de Bertolt Brecht	Tese
<b>2017</b>	Leonardo Martins Sperb	Estágio supervisionado em música: articulando conhecimentos na construção da docência	Dissertação
<b>2018</b>	Zelmielen Adornes de Souza	Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB	Tese
<b>2018</b>	Vanessa Weber	Unidocência e educação musical: crenças de autoeficácia do professor de referência	Tese
<b>2019</b>	Priscila Kuhn Scherdien Reinicke	Educação musical com estudantes trabalhadoras da pedagogia noturno/UFSM: mobilizações em grupo no estágio supervisionado	Dissertação
<b>2019</b>	Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi	Educação musical em pesquisa-formação: a voz cantada e falada de professoras da educação infantil	Dissertação
<b>2019</b>	Iara Cadore Dallabrida	Racionalidades pedagógicas na música em cursos de pedagogia: um estudo no Rio Grande do Sul	Tese
<b>2020</b>	Daffny Cristina Molina Lemes	Educação musical, Pedagogia, Estágio Supervisionado: encontros formativos presenciais e virtuais	Dissertação
<b>2020</b>	Vinícius Ceratti Moreira	Repertórios musicais em cursos de Pedagogia: narrativas de professoras formadoras	Dissertação
<b>2021</b>	Ivan Carlos Schwan	Movimentos da ABEM para a educação musical no Brasil:	Tese

imaginários sociais em construção pelas narrativas de presidentes			
<b>2021</b>	Ediana Torres Freitas Larruscain	Grupo VocaPampa: narrativas sobre saberes profissionais de musicodocentes	Dissertação
<b>2022</b>	Michael Fragomeni Penna	Tecer a vida com música: narrativas de adultos acerca de sua formação ao longo da vida	Dissertação
<b>2023</b>	Washington Nogueira de Abreu	Educação musical e estágio supervisionado: trilhas formativas na construção da docência-estagiária	Tese

---

## APÊNDICE B – CRITÉRIOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

- 1) **Áreas de concentração:** os artigos, dissertações e teses a serem avaliados precisam estar concentrados nas áreas de Educação, Arte e/ou de Música ou no campo da Educação Musical;
- 2) **Termos localizadores:** a inclusão do artigo, dissertação e tese para análise estará condicionada à presença de, pelo menos dois (2) dos termos localizadores da pesquisa: "voz", "voz narrativa", "voz pedagógica", "voz-música", "professores", "educação musical", os quais poderão aparecer no título, no resumo, nas palavras-chave e ao longo do texto;
- 3) **Idioma da publicação:** os trabalhos a serem analisados podem estar escritos em português, em espanhol e/ou em inglês;
- 4) **Locais de busca:** disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico e/ou no Portal EduCAPES;
- 5) **Autores:** trabalhos escritos por autores/pesquisadores que tem produções voltadas à temática da voz seja na educação musical seja na formação de professores;
- 6) **Cenário:** estudos e pesquisas realizadas com professores ou que se refiram a esses profissionais, à educação musical e à voz, em suas diversas manifestações;
- 7) **Participantes da pesquisa:** trabalhos que façam referência a professor/professora de música, professores referência;
- 8) **Modalidade de busca:** para essa busca mais exploratória, abordarei trabalhos científicos (artigos, dissertações e teses) disponíveis em meio digital. Em uma busca mais aprofundada, ampliarei para livros impressos;
- 9) **Natureza da pesquisa:** Qualitativa;
- 10) **Data de publicação:** de 2010 a 2021, **para artigos científicos**; de 2000 a 2021, **para teses e dissertações** a fim de termos um panorama histórico da produção científica dos últimos vinte e um (21) anos, e, assim, encontrar possíveis semelhanças e lacunas as quais buscarei desenvolver e aprofundar na revisão de literatura.

## APÊNDICE C – MODELO DA CARTA CONVITE ENVIADO ÀS PROFESSORAS FORMADORAS ENTREVISTADAS



Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação  
FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical



### CARTA CONVITE

Prezada professora doutora [REDACTED]

Eu, Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi (matrícula 201970005), doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e a professora doutora Cláudia Ribeiro Bellochio (SIAPE 382071), docente desta instituição e minha orientadora vimos, por meio desta, convidá-la a participar como entrevistada na pesquisa de doutoramento, intitulada "*A voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia: narrativas (auto)biográficas docentes*", cujo objetivo principal busca compreender como a voz pedagógica é/tem sido construída por professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, a partir de sua docência articulada à formação humana dos estudantes e ao amor pedagógico à música.

Participando dessa entrevista você também estará participando do projeto guarda-chuva – GAP CE 051685 – "*Música – Pedagogia – formação humana: encontros em modos de ser do professor no ensino superior*", coordenado pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio, que tem como objetivo 'investigar possíveis encontros, atravessamentos, potências entre música, pedagogia e formação humana que movimentam modos de ser professor de música/educação musical no ensino superior e a formação acadêmico-profissional, em cursos de Pedagogia'.

Para tanto, gostaríamos de saber de seu interesse e possibilidade em participar e conhecer qual a sua disponibilidade de data e horário para entrevista.

Ao recebermos seu retorno em relação à participação, através dos e-mails institucionais (ana-carla.tomazi@acad.ufsm.br e claudia.bellochio@ufsm.br), se positivo, enviaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no modelo fornecido pelo Comitê de Ética e Pesquisa, da UFSM e agendaremos a data e horário para entrevista.

Ficamos à disposição.

Um grande abraço,

[REDACTED]  
Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

[REDACTED]  
Cláudia Ribeiro Bellochio

## APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** A voz pedagógica de professoras formadoras em música na pedagogia: narrativas (auto)biográficas docentes

**Pesquisadora responsável:** Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

**Pesquisadora autora:** Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria

**Telefone para contato:** (55) 996144472

**Local da produção dos dados:** via vídeo-chamadas pelo Google *Meet*

As pesquisadoras do presente estudo se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos na pesquisa os quais serão produzidos por meio de narrativas (auto)biográficas orais, a serem realizadas via vídeo-chamadas pelo Google *Meet*, com professoras formadoras em música em cursos de Pedagogia.

Informam, ainda que estas informações serão utilizadas/divulgadas no decorrer da execução do presente projeto em artigos científicos decorrentes da pesquisa, bem como em artigos submetidos a congressos, com vistas à produção de conhecimentos sobre o tema investigado. Os dados da pesquisa serão divulgados através da utilização de pseudônimos escolhidos pelos entrevistados e estarão armazenados nos e-mails institucionais das pesquisadoras ([ana-carla.tomazi@acad.ufsm.br](mailto:ana-carla.tomazi@acad.ufsm.br) e [claudia.bellochio@ufsm.br](mailto:claudia.bellochio@ufsm.br)) e outra cópia estará disponível no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), sala 3332B, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellochio.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em...../...../....., com o número de registro Caae .....

Santa Maria, (DIA) de (MÊS) de 2021.

.....  
Assinatura da pesquisadora responsável

.....  
Assinatura da pesquisadora autora

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** A voz pedagógica de professoras formadoras em música na pedagogia: narrativas (auto)biográficas docentes

**Pesquisadora responsável:** Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

**Pesquisadora autora:** Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 99614-4472. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3332B, CEP: 97105-970 - Santa Maria, RS.

**Local da produção dos dados:** via vídeo-chamadas pelo *Google Meet*

Prezada Professora:

Você está sendo convidada a participar, voluntariamente, de uma pesquisa de doutorado, intitulada “A voz pedagógica de professoras formadoras em música na pedagogia: narrativas (auto)biográficas docentes”.

Este estudo busca, enquanto objetivo geral, compreender como a voz pedagógica é/tem sido construída por professoras formadoras em Música, em cursos de Pedagogia, a partir de sua ação docente articulada à formação humana dos estudantes e ao amor pedagógico à música. Acredita-se na relevância desse tema para as áreas da Música e da Educação, ao considerar a docência de professoras formadoras em música, as quais desenvolvem ações que potencializam pensar e promover a formação musical e pedagógico-musical de professoras em formação-acadêmico profissional, que irão atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Entende-se que a construção dessa voz pedagógica esteja corporificada em seus elementos-modos-gestos-expressividades de ser docente e na vivência da docência em sala de aula no ensino superior, além de possibilitar reflexões sobre a Música, a Pedagogia e a formação humana em Instituições de Ensino Superior.

Sua participação consistirá na realização de entrevista narrativa, realizada via vídeo-chamada através do *Google Meet*, pelo e-mail institucional das pesquisadoras, o qual será definido no primeiro contato para a entrevista. Esta vídeo-chamada e/ou sessão presencial será gravada em áudio e vídeo e armazenada no e-mail institucional e demais locais mencionados no termo de confidencialidade, para fins de



transcrição e análises posteriores. Com relação às transcrições das entrevistas narrativas, estas serão realizadas na íntegra e enviadas às professoras formadoras entrevistadas para que possam ler, contribuir e/ou modificar elementos narrados. Será concedido o prazo de quinze (15) dias para a leitura e devidas correções e/ou modificações pelas professoras. Caso não haja retorno dentro desse prazo, a transcrição, em sua versão original, feita pela pesquisadora autora, será considerada para a análise subsequente. Para a validação desse documento, solicita-se que a entrevistada preencha-o e assine, com a possibilidade de utilização da assinatura manual ou digital. Após este preenchimento, enviar para a pesquisadora autora com cópia para a pesquisadora responsável, em formato pdf, através dos e-mails institucionais ([ana-carla.tomazi@acad.ufsm.br](mailto:ana-carla.tomazi@acad.ufsm.br) e [claudia.bellochio@ufsm.br](mailto:claudia.bellochio@ufsm.br)).

**Riscos:** É possível que, ao participar desta entrevista narrativa (auto)biográfica, você se sinta desconfortável e/ou emocionada ao recordar elementos de sua trajetória docente, podendo se manifestar sobre isso imediatamente para as pesquisadoras e, se for o caso, solicitar seu afastamento da pesquisa.

**Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo com a comunidade científica interessada nas interlocuções que decorrem da Música e da Educação e com temáticas voltadas à formação de professores, principalmente no que tange aos processos formativos na Música e Pedagogia, com interesse pela construção da voz pedagógica de professoras formadoras em música, em cursos de Pedagogia e suas articulações com a formação humana e à música. Sua participação permitirá reflexões acerca dos temas mencionados, bem como o investimento nessas discussões potencializará o conhecimento de si, através das narrativas (auto)biográficas, as quais acreditamos ser fontes imprescindíveis para o aprofundamento de pesquisas que congregam Música, Pedagogia e formação humana, temática da qual este projeto de pesquisa de doutorado emerge.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações fornecidas por você através de narrativas serão confidenciais, ou seja, terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados com fins acadêmicos em

dissertações, trabalhos de congressos e artigos científicos, eventos ou publicações, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento, e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora autora, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos processos de pesquisa aos quais serei submetido (a), dos possíveis desconfortos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora autora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

Local e Data \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

### Dados para a entrevista narrativa<sup>36</sup>

- Nome da entrevistada:
- Pseudônimo:
- Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_
- E-mail:
- Whatsapp:
- Formação:
- IES em que atua:
- Tempo de atuação como professor de música na Pedagogia:
- Data da entrevista: \_\_/\_\_/\_\_
- Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

### Conte-me sobre...

O que é ser professora de música em um curso de Pedagogia.

### ... inserção e atuação em curso de Pedagogia

- Como foi a sua inserção na Pedagogia?\*
  - Como você pensa a Pedagogia e suas relações com a música, educação musical e a educação básica?\*
  - Conte-me acerca de sua formação musical e pedagógica. Quais aproximações você percebe com relação à educação musical que realiza na Pedagogia?\*
- Gostaria que você comentasse um pouco sobre a sua formação musical e pedagógica, e como você percebe e vem pensando a Pedagogia e o ensino de música na Pedagogia, hoje.

### ... aulas de música na Pedagogia (Formas pedagógicas e elementos-modos-gestos-expressividades)

---

<sup>36</sup> Elementos retirados do roteiro de entrevista narrativa do projeto de pesquisa "guarda-chuva": "Música – Pedagogia – Formação humana", do qual esta pesquisa faz parte (BELLOCHIO, 2018) estarão com a seguinte marcação: (\*).

- Música, Pedagogia e formação humana na formação de futuros professores-referência\*. Poderias comentar?
- "Amor pedagógico". O que essa expressão te leva a pensar e como te move na docência em música na Pedagogia?
- O que é ensinar música para a Pedagogia? O que está envolvido neste processo e por quê? O que está envolvido no ensino de música na Pedagogia, em termos de conteúdos e experiências que não podem faltar na sua aula de música?
- Os conteúdos que você considera relevantes e necessários para a formação em música de professoras-referência e que se expressam em tuas aulas? (O que não pode faltar de música na Pedagogia).
- Fale-me sobre as tuas escolhas metodológicas, como ensinas e como avalias.
- Poderias comentar sobre a relação estudantes e aulas de música? (Como eles são durante o semestre, sua participação; Como despertas a atenção e o envolvimento deles com a música; Quais situações de estímulo que vais criando). E como tem sido o retorno deles. Já estão atuando na escola de educação básica?
- Em seu entendimento a educação musical na Pedagogia potencializa a música na educação básica\*? Comente. E como tem sido o retorno dos teus estudantes que já estão atuando?

### **... construção da voz pedagógica**

- "Uma voz pedagógica que toca e se faz sentir. Uma voz que desperta o desejo pela docência". Poderias comentar?
- Você acredita que existem elementos, modos, gestos, expressividades da docência na Pedagogia e na docência em Música na Pedagogia? Poderias comentar?
- Para além da música – a Pedagogia. Para além da Pedagogia – a música. Poderias comentar?

### **... para além da entrevista**

- Gostaria de acrescentar algo a mais?
- Tens interesse em perguntar algo?

## APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE MÚSICA



### Autorização

Eu, (nome completo) \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo que Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi, CPF [REDACTED] estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula 201970005, faça citações de parte da letra/melodia da música composta por mim – **A voz e o verso** – letra de Marcelo Davila e melodia de Aline Ribas - em sua tese de doutorado, intitulada **A voz pedagógica de professoras formadoras em Música na Pedagogia: narrativas (auto)biográficas**. Se necessário for, também está autorizada a citar algum trecho em artigos científicos advindos dessa pesquisa, em revistas acadêmicas e anais de eventos, os quais se apresentam com a finalidade de divulgação científica e artística da pesquisa desenvolvida e sem fins lucrativos.

(cidade), (dia) (mês) de 2023.

-----  
(nome completo)