

“SOBRE A DOCÊNCIA EM MUSICOTERAPIA”

Lia Rejane Mendes Barcellos¹

Resumo: O objetivo deste artigo é discorrer sobre a docência no Ensino Superior que é um dos três aspectos que fazem parte do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Para isto foi necessário investigar sobre o “Estado da Arte” da docência em musicoterapia e sobre ‘como’ os profissionais por ela responsáveis exercem essa função na formação do musicoterapeuta. Trata-se de tema ainda pouco discutido e que deveria ser considerado de extrema importância, na medida em que o docente é um dos principais agentes que compartilham e disseminam o conhecimento, e um ator fundamental na formação do musicoterapeuta. Para a elaboração deste artigo foi realizado um levantamento sobre a questão em pauta em fontes específicas da área como: a *Revista da UBAM* (24 números, de 1996 a 2018), e a *Revista Incantare* (12 números, de 2010 a 2018), totalizando 306 artigos, bem como em artigos e livros que fazem parte da literatura do campo, brasileira e estrangeira, tanto no que se refere à formação dos profissionais docentes, bem como sobre as estratégias por estes utilizadas, para que melhores resultados sejam alcançados.

Palavras-chave: Docência. Formação. Musicoterapia. Musicoterapeutas.

16

¹Doutora em Música (UNIRIO); Mestre em Musicologia (CBM-CeU - RJ); Especialista em Musicologia; Especialista em Educação Musical (CBM-CeU - RJ). Graduada em Musicoterapia (CBM-CeU); Graduada em Piano (AMLF-RJ). Autora do Projeto, Coordenadora e profa. da Pós-graduação e profa. do Bacharelado em Musicoterapia (CBM-CeU). Fundadora da Clínica Social de Musicoterapia Ronaldo Millecco (CBM-CeU - 2000). Professora convidada de Cursos de Pós-graduação na Bahia, Ceará e Pernambuco. Musicoterapeuta pesquisadora convidada da Maternidade Escola da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Autora de livros sobre musicoterapia, capítulos de livros nos Estados Unidos, Espanha e Colômbia, e artigos publicados na Alemanha, Argentina, Brasil, Espanha, França, Estados Unidos e Noruega. Membro do Conselho Diretor da *World Federation of Music Therapy* e Coordenadora da Comissão de Prática Clínica por dois mandatos. Pa-racerista e Editora para a América do Sul da Revista Eletrônica *Voices* (Noruega) de 2001 a 2015. Membro do Conselho Diretor da *World Federation of Music Therapy* por dois mandatos. ID Lattes: 7452016477572221.

“ABOUT MUSIC THERAPY TEACHING”

Lia Rejane Mendes Barcellos

Abstract: The aim of this article is to discuss about teaching in higher education which is one of the three aspects that are part of the tripod: teaching, research and extension. For this it was necessary to investigate about the “State of the Art” of the teaching in music therapy and about “how” the professionals responsible for it perform this function in the education of the music therapist. It should be noted that this is a subject still little discussed and which should be considered extremely important, since the teacher is one of the main agents of sharing and disseminating knowledge and a fundamental actor in the music therapists’ education. For the construction of this article a survey was made about this topic in specific sources of the area as: In the *Brazilian Union of Music Therapy Associations Journal* (24 issues, from 1996 to 2018); in the *Incantare Journal* (12 issues, from 2010 to 2018), totalizing 306 articles as well as in books that are part of the Brazilian and foreign literature, both regarding the training of the teachers, as well as about the strategies used by them, for better results to be achieved.

Keywords: Teaching. Education. Music therapy. Music therapists.

INTRODUÇÃO

A questão da docência em musicoterapia é de extrema relevância. No entanto, deve-se destacar que esta importância parece não ter sido levada em consideração suficientemente em nosso país para que justifique a escassa produção de literatura sobre o tema. Ou, pode-se pensar que seja provável que isto se dê pelo fato de os docentes de musicoterapia não terem formação em pedagogia, com raras exceções.

Muitos de nós fomos levados a ocupar um lugar de professor pelos mais diversos motivos e, na maioria das vezes, sem um tempo para a preparação necessária. Por outro lado, deve-se destacar que dificilmente, aqueles que são alçados a esse cargo têm uma formação em pedagogia e musicoterapia, o que seria considerado ideal.

Assim, várias perguntas poderiam ser feitas: como nos preparamos para ocupar um cargo para o qual não temos formação adequada? Ou, por sermos musicoterapeutas já estamos preparados para isto? Por que aceitamos tal função? Por outro lado, sabemos que um pedagogo sem formação em musicoterapia também não seria a melhor opção. Mais do que isto: não teria condições de ocupar tal posição.

Deste modo, entre um pedagogo não musicoterapeuta e um musicoterapeuta sem uma formação em pedagogia, a nossa escolha recairia, certamente e sempre, naqueles que têm o conhecimento da área na qual vão transitar – a musicoterapia, embora cientes de que não estão totalmente preparados para tal função.

Contudo, se fizermos uma busca em todos os cursos de graduação e pós-graduação existentes no país, certamente encontraremos poucos professores que poderiam ser considerados ideais – os musicoterapeutas pedagogos. E, embora não tendo subsídios para afirmar que isto deve acontecer em nível mundial, acredito que poderia se hipotetizar acerca de tal questão.

1. SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Como parte de estudos realizados em um curso de doutorado em Educação, os autores Rúbia Emmel e Alexandre José Krul (2017) realizaram uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de refletir sobre a docência no ensino superior, levando em consideração a indissociabilidade da tríade 'ensino, pesquisa e extensão'. Nessa pesquisa foram feitos

questionamentos que, na visão dos autores, podem vir a contribuir para a discussão sobre as questões teóricas apresentadas. Além disso, os referidos autores avaliaram a importância da realização de debates teóricos sobre a formação de docentes para o exercício da Docência no Ensino superior.

Com esta investigação Emmel e Krul (ibid) chegaram à conclusão que aquele que se dedica ao Ensino Superior deve ser um profissional reflexivo, crítico e competente, tendo como objetivo a transformação da sociedade, dos valores por esta seguidos, e das formas como esta se organiza para o trabalho. Ainda consideraram que o docente do Ensino Superior deve ser cuidadoso no seu aperfeiçoamento para exercer essa tarefa, buscando a integração de 'saberes complementares' e tendo como meta, principalmente, reconhecer a docência como um campo de conhecimentos específicos. Tudo isto, praticado com uma atitude flexível, de abertura, e tendo a capacidade de lidar com o novo e imprevisto como nos informam os referidos autores (ibid).

No entanto, o que parece causar estranheza é a ausência dos pedagogos nesse nível de ensino.

Em um importante artigo sobre as práticas pedagógicas no ensino superior, Maria Isabel da Cunha (2004), doutora em Educação, discorre sobre aspectos de extrema relevância sobre o tema. Entendendo que a formação dos professores vem de muitas fontes, que se constitui da junção de vários saberes e que tem uma dimensão temporal, Cunha concorda com a afirmação de Tardif (2000), que considera "que a docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com a reflexão teorizada" (ibid, p. 526).

A referida autora faz uma análise, que considera "rigorosa", sobre a formação do professor universitário, afirmando que "Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho" (ibid).

Se fizermos um paralelo do pensamento da autora com o que acontece nas provas dos concursos para admissão de professores em universidades, em geral públicas, poderemos entender e ratificar as suas palavras, já que dentre as provas realizadas nesses concursos o que se testa é a proficiência na área para a qual o concurso está

sendo oferecido, e não os conhecimentos do candidato em pedagogia, por exemplo, como poderia ser esperado, ou desejado, pelo menos em parte, ainda que seja exigida uma prova de aula. Esta afirmação vem consubstanciar o que a autora relata logo a seguir, ou seja, para Cunha, “A idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes (ibid).

Para a referida autora, a ordem natural das coisas é que o profissional de cada área é que tem *expertise* para definir o curriculum dessa área e que “o pedagogo, quando é solicitado a atuar nesses campos é um coadjuvante” ou, ainda Cunha citando Lucarelli “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões” (ibid).

Na verdade, na concepção de Cunha, os conhecimentos pedagógicos são relegados a um segundo plano em todos os níveis de docência, mas, principalmente, no nível universitário. E, encampando as palavras de Kessler (2002), a autora chega à sua afirmação mais contundente, referindo-se à pedagogia: “a formação específica para a docência, foi compreendida como desnecessária” (ibid, p. 527). E, continua, argumentando que

Dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão de conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos (ibid, p. 527).

A autora ainda frisa que os conhecimentos pedagógicos se constituíram e se mantiveram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa “legitimação científica” (ibid, pp. 527 e 528).

Cunha também observa que o centro da pedagogia inicialmente foi a criança, e a área se constituiu, principalmente, como “tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica” (p. 528). E, mais do que isto, que a pedagogia trouxe como herança ser este um campo feminino, decorrente da natural vocação das mulheres na educação das crianças.

E continua, afirmando que a carreira universitária se constitui na dimensão científica do docente, consubstanciada pela pós-graduação *stricto-sensu* nos níveis de mestrado e doutorado.

Para encerrar a discussão Cunha declara que “para ser professor universitário o importante é o domínio do conhecimento da sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (ibid, p. 528), o que pode explicar o fato de a pedagogia não ser uma exigência para os docentes.

2. SOBRE A DOCÊNCIA EM MUSICOTERAPIA

Para conhecer o “Estado da Arte” da Docência em Musicoterapia no Brasil (FERREIRA, Norma S. de A., 2002), foi necessário fazer um levantamento a partir do qual foram analisados 37 números de duas publicações sobre Musicoterapia existentes no país: a *Revista da UBAM* (União Brasileira de Associações de Musicoterapia, criada em 1996) – com 25 números publicados, e a *Revista Incantare*, criada em 2010 – com 12 publicações, ambas abrigadas na *Universidade Estadual do Paraná*, em Curitiba.

A primeira delas se concentra na publicação de artigos exclusivamente de musicoterapia, enquanto a segunda é interdisciplinar e publica trabalhos originais e inéditos de autores que façam parte de grupos de pesquisa em diversas áreas, tais como, Musicoterapia, Música, Educação, Saúde e afins. Trata-se de uma publicação indexada nas bases: *Sumários* (nacional), *Latindex* (latino americano), e *Copernicus* (internacional).

No levantamento realizado nessas duas publicações foram utilizadas palavras como: *docência* e *ensino em musicoterapia* e nesses 37 números pesquisados foi encontrado apenas um artigo denominado: “Construção e gestão do conhecimento no Ensino Superior de Musicoterapia no Brasil”, na *Revista Brasileira de Musicoterapia*, n. 19 (2015).

Trata-se de um “Estudo bibliográfico” de autoria da musicoterapeuta Michelle de Melo Ferreira (2015) -- certamente uma das poucas musicoterapeutas especialistas em Docência no Ensino Superior, no Brasil. O referido artigo tem por objetivo discutir o processo através do qual “se faz a construção e gestão do conhecimento na relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de apontar os caminhos facilitadores em prol da formação dos futuros musicoterapeutas” (2015, p. 8).

Segundo a autora, “Para que os alunos estejam em constante aprendizagem, o docente tem que se atualizar, buscando novos saberes e utilizando novas estratégias pedagógicas”. O levantamento conclui que “o conhecimento das diversas competências da profissão se dá pela inter-relação de um aluno com o outro e do professor com o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem” (ibid).

Para Michelle Ferreira (ibid.) a profissão de musicoterapeuta tem se transformado e expandido e isto faz com que sejam necessárias mudanças e adequações no currículo para o desenvolvimento das competências do aluno e para atender às exigências do mercado de trabalho atual. Assim, é necessário que o docente esteja atualizado e perceptivo para entender a necessidade dessas transformações e, para adequar o currículo e o processo de ensino-aprendizagem deve, também, “qualificar-se continuamente para que possa atender e acompanhar as tendências da atualidade” (ibid).

Ainda as musicoterapeutas Andressa Dias Arndt e Sheila Volpi (2013) se debruçaram sobre o tema do professor-musicoterapeuta e levantam questões importantes sobre as quais não se pode deixar de refletir. As autoras se concentraram em dois tipos de cuidado que se deve ter com um aluno que se prepara para ser terapeuta: o primeiro deles advém do fato de se levar em consideração que

O cenário do professor musicoterapeuta está desenhado em um território que acolhe o ensino do subjetivo. Diariamente nos deparamos com o desafio de provocar no aluno o despertar da construção de sua escuta terapêutica, de sua sensibilidade para com o outro, porém sem que sejam lançadas fórmulas exatas de como se dá tal construção já que se lida com algo intrinsecamente ligado ao Ser, algo que é sempre novo, dinâmico, inesperado (2013, p. 14650).

As autoras se referem ainda ao fato de que “no processo de construção do musicoterapeuta há questões emocionais que emergem pelo contato com o sofrer do outro e assim, se aproximam não só da construção profissional, mas também da própria experiência pessoal do aluno” (ibid).

Sabendo-se que o contato do aluno com o sofrimento do outro se dá, inicialmente, nos estágios, pode-se pensar que tais questões daí advindas seriam vistas, sobretudo, na supervisão. E aí teríamos, em parte, essa questão deslocada para outra figura, aqui ainda não referida: a do supervisor, que em geral vem da clínica e que, na maioria das vezes,

também ocupa o cargo de docente. Assim, como este profissional tem ou teve também experiências clínicas, deve ser considerado uma figura central para abordar a questão que, certamente, já enfrentou ou ainda enfrenta.

De tal forma, um dos muitos aspectos da importância do texto das musicoterapeutas Arndt e Volpi (2013) é abrir uma janela para a discussão de outra figura, que se reveste também de grande importância para tratar das questões do estágio e que é também o grande ausente das discussões da musicoterapia: o supervisor de estágios. No entanto, aqui cabe o destaque, mas não a discussão!

Também a musicoterapeuta Claudia Regina de Oliveira Zanini (2006) -- musicoterapeuta e docente do Curso de Musicoterapia da Universidade Federal de Goiás (UFG) -- escreve sobre a docência em musicoterapia e declara que o artigo 4º da Resolução nº 01/2001/ CONSUNI (Conselho Universitário) dessa Universidade prevê que o docente ingressante, sem experiência mínima de dois anos consecutivos de magistério em IFES, ao tomar posse, “deverá participar de um programa de atividades relativas à política de ensino, pesquisa e extensão e da gestão acadêmica, promovido e regulamentado pela Pró-Reitoria de Graduação” (2006, p. 4).

Além disto, Zanini se refere à criação de cursos anualmente para os professores ingressantes, pela pró-reitoria de Graduação da referida Universidade, “visando ampliar o olhar dos mesmos para o Ensino Superior e sobre a realidade da universidade” (ibid.).

Nos últimos anos, ainda citando Zanini (ibid), a UFG tem implementado um complexo sistema de dados, interligando várias unidades e pró-reitorias, com o objetivo de facilitar a inserção e o controle de todas as atividades docentes, sendo que o Sistema de Cadastro de Atividades Docentes (SICAD) abarca informações relativas à pesquisa, extensão, administração e ensino universitário (ibid).

Trata-se, pois, de uma política que pode fazer a diferença para o desenvolvimento do docente.

Mas, não se pode deixar de observar que a referida autora menciona que dentre as ações do docente universitário devem ser acrescentadas atividades administrativas, como as que se referem à participação em comissões e a atuação deste como gestor (2016, p. 98).

Para finalizar, ainda cabe lembrar a declaração de Zanini (2006) que considera que ainda temos muitos passos ou degraus a galgar, mas o relevante é que se tenha todos em mente, para que se realize um planejamento que venha a contemplar o futuro da formação e da docência em musicoterapia no Brasil.

Em nível mundial, um dos primeiros artigos sobre a questão de competências necessárias para a docência em musicoterapia foi escrito pelo musicoterapeuta americano Kenneth Bruscia, em 1986, que exerceu a função de docente na *Temple University* (USA) durante toda a sua carreira. Esse artigo teve como 'fator desencadeante' a preocupação do autor com o momento em que os musicoterapeutas terminam seus cursos de formação e são frequentemente chamados para ocupar diferentes papéis e responsabilidades. Assim, Bruscia inicia o artigo tendo por objetivo

Identificar as áreas do conhecimento e as habilidades necessárias na expansão dos papéis e responsabilidades do profissional considerando que logo após terminar seu curso, o musicoterapeuta é chamado para expandir seu papel e responsabilidades e mostrar competências para graduação ou nível avançado de ensino em musicoterapia (p. 57).

E continua, afirmando que, para isto, é necessário que se tenha maior *expertise* em diversas áreas como: "música, prática clínica, teoria, ensino, pesquisa, supervisão, e administração" (ibid).

Para o conhecimento das competências nas referidas áreas, Cheryl Dileo Maranto e Kenneth Bruscia, docentes da *Temple University*, conduziram um levantamento realizado com educadores, supervisores e clínicos que assim colocam essas *expertises* em ordem de importância: "habilidades clínicas, avaliação inicial, pesquisa, supervisão clínica, habilidades teóricas, docência universitária, e habilidades musicais" (1987, p. 66).

Mas, aqui nos interessa é a questão da docência, que está em penúltimo lugar, só à frente das "habilidades musicais".

No entanto, neste contexto que tem a docência como centro, o aspecto mais importante é o que contempla as "Habilidades de Ensino", apresentadas em detalhes por Bruscia (1986), e aqui somente algumas listadas:

Conhecimento da teoria e pesquisa sobre a formação em musicoterapia; conhecimento dos recursos em musicoterapia (como, por exemplo, equipamentos necessários para as práticas de ensino); conhecimento de bibliografia para a prática da docência em musicoterapia; compreensão dos papéis e responsabilidades de um professor de musicoterapia, particularmente relacionados à prática e supervisão; amplitude e profundidade no conhecimento da prática clínica em musicoterapia e outros temas a serem ensinados; habilidade em estabelecer e manter as relações estudantes-professor; habilidade para formular objetivos educacionais para os níveis de graduação e pós-graduação; critérios de admissão; habilidade de dar cursos específicos de musicoterapia, empregando, efetivamente, vários métodos de ensino (por exemplo: através de leituras, seminários e demonstração e interpretação de papéis e discussões em grupo) e aqui poderiam ser também citados: análise de vídeos e outros meios que tenham por objetivo uma melhor compreensão dos processos terapêuticos.

Contudo, é importante se observar que nem todas as questões levantadas pelo autor devem ser levadas em consideração no nosso contexto como, por exemplo, as questões financeiras, para as quais se tem pessoas específicas, e para os aspectos relativos às formalidades relativas à instituição como matrícula, por exemplo.

Por outro lado, algumas das exigências listadas por Bruscia são de fundamental importância, como, por exemplo, o conhecimento de bibliografia existente na área. Este aspecto pode ser considerado um dos mais críticos da docência brasileira em musicoterapia, na medida em que a bibliografia brasileira de musicoterapia é ainda muito restrita e muitos de nós, docentes brasileiros, não temos acesso à literatura estrangeira por não termos proficiência em inglês, idioma no qual a grande maioria dos musicoterapeutas estrangeiros divulga a sua produção. Isto ainda é acrescido pelo fato de os concursos para docentes não exigirem proficiência em inglês alegando, frequentemente, que os docentes já tiveram a sua proficiência nessa língua testada nos cursos de doutorado, o que também não é totalmente a realidade. Assim, fica-se, na maioria das vezes, restrito à nossa ainda pequena, e nem sempre atual, produção bibliográfica.

No livro intitulado *A History of the Music Therapy Profession: diverse concepts and practices* (2016), de autoria da musicoterapeuta Kerry L. Hyrniw Byers, a autora analisa vários aspectos da profissão de Musicoterapia, tais como: as raízes, os papéis históricos da música; o desenvolvimento histórico, inicialmente nos Estados Unidos, Reino Unido e Europa e, por fim, no mundo todo, como a própria autora descreve. Cada capítulo examina aspectos diferentes como: questões profissionais, clínicas, teóricas e filosóficas, considerando, ainda, a diversidade e dificuldades da musicoterapia. Analisa, também, a relação entre os aspectos clínicos, teóricos, filosóficos e profissionais da área. Isto tudo, buscando uma compreensão cronológica para explicar as razões pelas quais estes aspectos se influenciaram mutuamente e a contribuição destes no desenvolvimento da área.

No entanto, embora a autora tenha por objetivo abarcar todos os aspectos que estão em torno do desenvolvimento da área e seja uma docente, em nenhum momento de sua análise ela aborda e busca explicar a questão da docência e da sua importância para o desenvolvimento da profissão.

Assim como nos textos que analisam o crescimento da área nos países, é importante frisar que no Brasil também não aparece esse tipo de discussão em nem uma obra que se refira à musicoterapia.

Por isto, seria importante se discutir sobre como os docentes de musicoterapia vêm sendo admitidos para ministrar as disciplinas desse núcleo.

3. O INGRESSO NA DOCÊNCIA EM MUSICOTERAPIA NO BRASIL E NO EXTERIOR

Embora existam cursos de Musicoterapia desde a década de 1970, só os das universidades públicas -- *Universidade Estadual do Paraná* (1983); e *Universidades Federais*: de Goiás (1999), de Minas Gerais (2009) e, mais recentemente, do Rio de Janeiro (2019) – admitem docentes através de Concurso Público.

O Curso do *Conservatório Brasileiro de Música* – Centro Universitário (1972), os de São Paulo *Faculdade Marcelo Tupinambá*, *Faculdade Paulista de Artes* e *Universidade Católica do Salvador* (estes três últimos extintos), *Faculdades Metropolitanas Unidas*, FMU (1998), e *Faculdades EST* (2003), de São Leopoldo (RS), não tiveram por norma a admissão de docentes através de concurso público.

Já as universidades federais e estaduais vêm realizando concursos com este fim e, em nenhum deles há exigências de prova, de comprovação de cursos ou de *expertise* em pedagogia, a não ser a prova de aula (já participei como membro da banca em todas as instituições acima citadas).

Para poder comparar as formas de admissão de docentes no Brasil e no exterior, e escrever aqui sobre o ingresso de musicoterapeutas em universidades estrangeiras, adotei uma estratégia que me permitisse ter informações sobre quais os requisitos necessários para esta admissão. Assim, visitei *sites* de universidades estrangeiras e observei quais as exigências. Através dessa consulta tive acesso às informações que regulam este aspecto: os candidatos devem ter como Qualificações: um Ph.D. ou equivalente, em um campo de *expertise* que tenha relação com a musicoterapia e uma certificação em musicoterapia (MT-BC). Têm ainda que apresentar um registro de publicação de pesquisas revisadas por pares, relacionadas à musicoterapia.

Além disto, já escrevi cartas que têm por objetivo a apresentação de candidatos ao preenchimento de vagas existentes em universidades de outros países e observo que não há exigência de qualquer experiência em pedagogia. Assim sendo, vale a pergunta que se faz a seguir.

4. QUEM PODE SER UM DOCENTE EM CURSOS DE MUSICOTERAPIA?

A partir do que se lê acima é possível se afirmar que nem as Universidades que fazem concursos para preencher as vagas de docentes, nem as que exigem apenas cartas de apresentação têm como requisito prova de pedagogia ou a apresentação de documento comprobatório de proficiência nessa área.

Conclui-se, então -- e a partir daqui só o exemplo de cursos brasileiros serão utilizados para responder às questões pertinentes ao exame da questão – que não é um dos requisitos ter qualquer formação em pedagogia para ser um docente de musicoterapia. No entanto, apesar de não ser exigência um documento comprobatório de proficiência em pedagogia, em geral, todos os concursos exigem uma “prova de aula” em musicoterapia.

Como foi visto acima, as instituições contratam para ocupar o cargo de docentes aqueles que tenham *expertise* em musicoterapia, mesmo sem apresentação de documento de proficiência em pedagogia, que é testada na prova de aula. Mas, por último, e não menos importante, é o destaque e a relevância que se deve dar àqueles que têm formação nessa área e ingressam na docência em musicoterapia.

5. COMO UM MUSICOTERAPEUTA SE PREPARA PARA A DOCÊNCIA EM MUSICOTERAPIA?

A partir daqui me coloco como exemplo de docente que não teve que cumprir exigência alguma e, mais do que isto, sem ter a formação completa de musicoterapia. Mas, essa contratação só se deu dessa forma, certamente, pelo fato de ainda não se ter musicoterapeutas formados, no país.

Em 1974, no final do terceiro ano do curso em questão, fui chamada pela professora de musicoterapia da instituição e convidada para substituí-la. Isto aconteceria quando eu estivesse cursando o quarto ano do curso, ou seja, três meses depois, quando terminadas as férias de verão. Assim, em março de 1975, ainda como aluna do quarto ano, comecei a dar aulas para o primeiro, segundo e terceiro anos.

Inicialmente o convite me deixou assustada, mas aceitei, porque a professora da disciplina comunicou que quando a nossa turma chegasse ao fim, no quarto ano, ela se retiraria da instituição. Na verdade fui informada que a decisão era irreversível. Assim, aproveitei as férias de verão para me preparar para cursar o quarto ano, com estágios e elaboração da monografia final, ao mesmo tempo, ser a professora das turmas de primeiro, segundo e terceiro anos que vinham logo a seguir, ou seja, meus colegas de curso, embora em outros níveis.

Mas, o fato é que comecei aí uma carreira como docente em musicoterapia que se estende por 45 anos, ou seja, até o presente momento. Inicialmente elaborei os programas de cada nível, fazendo um levantamento de bibliografia a ser utilizada e pensando nas formas mais adequadas para ministrar as aulas. Considerei que tinha a meu favor --, além das aulas das professoras de musicoterapia ministradas nos três primeiros anos, e que se seguiriam no ano seguinte (4º ano) --, uma prática clínica ainda como estagiária, que eu

realizava já há três anos na *Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação* (ABBR), na *Sociedade Pestalozzi do Brasil* e no *Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ), prática dessa última instituição que ainda deveria se estender por todo o ano de 1975. Ou seja, tinha uma experiência em algumas áreas clínicas: reabilitação neurológica, deficiência visual e auditiva, autismo, deficiência intelectual e saúde mental, nas nomenclaturas atuais. Mas, hoje me pergunto se isto seria suficiente e se eu estava preparada para assumir tal incumbência.

Na verdade, terminei o curso em 1975 e continuei não só a estudar como, também, na prática clínica: na ABBR por mais seis anos e, em outras áreas: com meninos de rua (hoje meninos em situação de rua) no Morro do Pavão Pavãozinho, 1993; em uma Instituição de Doenças Renais Crônicas (de 2009 a 2012), com crianças e adolescentes em uma enfermaria de diálise, no momento do procedimento); em um Consultório Particular com crianças com problemas neurológicos, deficientes visuais, deficientes auditivos e autistas, (durante 15 anos); em atendimentos domiciliares com Traumatismo Crânio Encefálico (na década de 1980) e, finalmente, com Mulheres no Climatério e Menopausa, no Posto Municipal de Saúde D. Helder Câmara em 2018, todas estas instituições no Rio de Janeiro.

Além disto, tive que fazer um investimento no estudo de inglês, desde 1982 até hoje – com algumas interrupções –, o que pode constatar a minha dificuldade para o idioma e, por outro lado, a minha persistência!

O fato é que este investimento tem me permitido um acesso imprescindível à literatura da área, não só em livros específicos, mas, também, em artigos veiculados nas redes mundiais de comunicação, nos tempos atuais onde tudo pode ser encontrado. Esse investimento ainda tem possibilitado a minha participação em eventos da área como congressos, palestras e em todo e qualquer evento onde se discuta musicoterapia, fontes importantes de experiências que trazem uma contribuição relevante para o desenvolvimento do musicoterapeuta que trabalha tanto na clínica como na docência.

Além disto, outra questão é fundamental para o exercício da docência: a formação continuada. Temos, sem dúvida, uma grande dificuldade que é a inexistência de cursos de mestrado e doutorado na área, no Brasil, o que seria mais adequado: a formação continuada na própria área. Mas, na inexistência destes, a necessidade de que se continue a formação

tem levado os musicoterapeutas a se dirigirem às mais diversas áreas do conhecimento para continuarem os estudos, o que, sem dúvida, constitui-se como uma grande contribuição para o desenvolvimento da musicoterapia.

Mas, tem que se levar em consideração que uma formação continuada não é só alimentada por estudos formais, mas, também, pelo comparecimento a cursos de curta duração, a palestras, *workshops* e, por tudo aquilo que instiga o musicoterapeuta a pensar, questionar e estudar! Só assim conseguiremos avançar na área, principalmente na vertente mais difícil a se desenvolver no Brasil: a teoria.

6. COMO O DOCENTE DE MUSICOTERAPIA SE ADAPTA À NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÕES NA DOCÊNCIA?

A docência em musicoterapia tem uma relação dialética com os avanços da clínica, da teoria da musicoterapia como profissão e disciplina, e tem ligação, certamente, com o progresso que se faz a passos absolutamente rápidos na era da tecnologia.

Os avanços da clínica são resultantes, também, do aparecimento de novas áreas de atuação, além das já tradicionais que vêm desde o início do nosso percurso: musicoterapia neurológica, musicoterapia na educação especial, musicoterapia em saúde mental e musicoterapia nas deficiências visual e auditiva. As novas práticas foram definidas por Barcellos, inicialmente em 2013 e assim redefinidas em 2016:

Novas práticas são aquelas que diferem da musicoterapia tradicional (em reabilitação, deficiência intelectual, saúde mental em hospitais psiquiátricos e deficiências sensoriais - auditiva e visual) por serem realizadas em novas áreas de atuação, (e novas patologias dentro das áreas tradicionais pelo desenvolvimento das neurociências, por exemplo), em novos espaços, por adequarem os procedimentos tradicionais ou criarem novos (entrevista, testificação musicoterapêutica...), por admitirem novas teorias de fundamentação, empregarem novas atividades e técnicas, pelo fato de os musicoterapeutas assumirem papéis anteriormente não desempenhados (terapeuta de referência, por exemplo), ou, ainda, pela utilização de novas ferramentas tecnológicas não só na prática, mas, também, para análise e avaliação do processo terapêutico.

As novas práticas da musicoterapia brasileira aqui representadas:



Fonte: Barcellos, 2016, p. 264

Como novas práticas temos as realizadas dentro de Hospitais Universitários como “No luto da perda reprodutiva” (LANA, Ana; 2011) e na “Fertilização Assistida” (FLEURY, Eliamar, 2018). Em salas de espera (PIMENTEL, Adriana; 2009), no DETRAN com “Luto inesperado” (AZEVEDO, Thalyta; 2015) e, por fim, a musicoterapia nas “Ruas e praças” (PEIXOTO, Paulo de Tarso, 2010).

Para que o docente possa estar apto para as questões que surgem nessas novas áreas ele deve estar informado, deve conhecer a área e como a música pode atuar nesse novo contexto, além de fazer uma busca sobre a bibliografia disponível, para consubstanciar a prática e, conseqüentemente, o que se apresenta como mais importante para ser estudado.

7. A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO ‘REGISTRO DE SESSÕES’ NA DOCÊNCIA

O registro da prática clínica é um valioso auxiliar na docência em musicoterapia. Assim sendo, é mandatório se pensar nas diferentes formas de registro das nossas práticas clínicas no decorrer dos quase 60 anos de existência destas no Brasil, na conseqüente possibilidade de análise destes registros, e na contribuição que estas práticas e estes registros podem trazer para ilustrar a clínica no exercício da docência. Isto nos dá uma

maior possibilidade de teorização, ou seja, de explicação e fundamentação dessas práticas, tão necessárias para uma melhor compreensão do processo terapêutico e também para contribuir com o desenvolvimento da área.

Para estes registros, além da escrita, tem-se a tecnologia como ferramenta, podendo-se constatar e ratificar não só a importância desta, mas, também, dar a possibilidade de que os alunos possam ter uma ideia de como a musicoterapia vem se desenvolvendo através do tempo. Ainda deve-se assinalar a importância da análise de registros de qualquer ordem, e enfatizar que deveriam ser utilizados para preparação dos alunos a serem encaminhados aos estágios. Isto poderia trazer uma grande contribuição para o desenvolvimento dos referidos alunos e, conseqüentemente, da área.

A Tecnologia Educacional (TE) é a utilização de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos processos educativos com o objetivo de apoiar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos de educação formal e não formal.

Segundo a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) -- embora ainda exista resistência na utilização desta tecnologia por parte de alguns profissionais -- é preciso saber que o docente tem na tecnologia um apoio, embora esta não seja uma substituta da ação. A aliança entre a tecnologia educacional e o docente pode contribuir significativamente para um salto qualitativo na educação, principalmente na área de musicoterapia onde a análise da prática clínica pode trazer uma contribuição significativa para o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, da área.

No início das nossas práticas esses registros eram feitos por escrito e/ou em filme Super 8, com a utilização de uma grande máquina, exigindo competência ou destreza na sua manipulação e necessitando de uma pessoa especializada para tal, estranha ao *setting* clínico. Além disto, esta máquina era de difícil transporte, pelo seu tamanho e peso. Enfim, eram dificuldades que praticamente impediam esse registro. No entanto, deve-se reconhecer que era possível tanto o registro de som como o de imagem.

Mas, as dificuldades apontadas e o desenvolvimento da tecnologia levaram os musicoterapeutas à substituição desta por outros meios de registro como slides, por exemplo, que também possibilitavam esse registro. No entanto, não eram os mais adequados para o

nosso tipo de atividade, porque não só congelavam a imagem, impedindo que se pudesse ver o paciente e o musicoterapeuta em ação, mas, também, não possibilitavam a escuta do que estava sendo tocado e que deveria ser o centro da análise.

Contudo, as nossas máquinas foram diminuindo e os nossos registros foram tendo maior precisão, com mais definição, com som mais acurado, e com o registro de imagens em movimento chegando, hoje, aos aparelhos celulares, o que pode ser considerado um grande ganho (quanto à utilização dos aparelhos celulares nas sessões considero que cabe a elaboração de outro trabalho)!!!!!!.

Vale observar que as ferramentas mais utilizadas pelos docentes para formar musicoterapeutas têm sido aulas expositivas, leituras, experiências práticas, seminários e, também a supervisão. Entretanto,

nos últimos anos muitos estudos de pesquisa na área têm apresentado o desenvolvimento de ferramentas de análises detalhadas da aplicação das técnicas de musicoterapia, permitindo um maior grau de consistência na terminologia utilizada, e nas intervenções que são feitas durante a clínica (Baker and Wigram, 2005; Grocke and Wigram, 2006; Wigram, 2004, in Wosch and Wigram (2007, p. 13).

Com as novas tecnologias muitas são as possibilidades, por exemplo, de se utilizar a prática de outros musicoterapeutas para exemplificar e discutir aspectos considerados importantes. Isto, além dos registros do próprio docente, o que se apresenta como uma grande oportunidade para este fazer uma análise crítica, que se constitui como sendo de extrema importância para a aprendizagem.

Uma das melhores formas de aprendizagem é através da *microanálise* de gravações da prática clínica sendo que, para o docente, pode-se considerar mais confortável criticar o seu próprio trabalho. Esta análise é ainda de extrema importância para o musicoterapeuta clínico que, no momento da sessão tem pouco tempo para tomar decisões de como proceder e pode, assim, posteriormente, ver e rever os acontecimentos e criticar a sua atuação.

As dificuldades, no entanto, não se restringem aos registros das nossas práticas, mas, no que se constitui como o centro deste artigo: na atualização do docente, das formas já acima apontadas e, principalmente, no que pode se considerar uma das maiores dificuldades que é o acesso à bibliografia, pelos aspectos já assinalados anteriormente.

Todavia, ainda existem outras formas de docência que contribuem sobremaneira para o desenvolvimento do aluno, aliadas às formas mais tradicionais: as “Experiências Musicoterápicas”.

8. AS “EXPERIÊNCIAS MUSICOTERÁPICAS” NOS CURSOS DE MUSICOTERAPIA

Quando se fala em preparo para a prática clínica futura não significa exclusivamente o ensino da teoria e de questões referentes à clínica, mas, também, experiências que devem ser vividas pelos alunos como as que trabalham com o corpo, voz e utilização de instrumentos, e de práticas que tenham por objetivo o crescimento pessoal/profissional do futuro musicoterapeuta.

Este preparo pode ser feito tanto através dessas atividades práticas acima citadas como, também, daquela que denomino “Experiências Musicoterápicas” (ou musicoterapêuticas) que, sem **dúvida**, podem fazer o diferencial de um curso.

Para ilustrar a questão devo trazer a minha participação numa experiência como as acima citadas, então denominadas como componentes da intitulada “Musicoterapia Didática”. Infelizmente a referida experiência não foi vivida ainda como aluna, mas, sim, logo depois de formada. De qualquer forma trouxe grande contribuição para o meu desenvolvimento no exercício da prática clínica.

O psiquiatra, psicanalista e musicoterapeuta argentino Dr. Rolando Benenzon realizou uma atividade deste tipo no *Conservatório Brasileiro de Música*. Para formar o grupo foram colocadas algumas exigências como: um total máximo de 10 participantes já formados em musicoterapia e todos já terapeutizados por, ou em terapia com psicoterapeutas de qualquer corrente teórica.

O musicoterapeuta do grupo tinha sido escolhido pelo próprio Dr. Benenzon, sendo que ele (Dr. Benenzon) tinha um papel de observador e daquele que analisava a dinâmica da ‘sessão’ e que conduzia a discussão após a prática. Esta atividade foi realizada diariamente durante uma semana, por três anos seguidos e possibilitou grandes discussões acerca de atividades realizadas, da atuação do musicoterapeuta, das técnicas empregadas, enfim, de qualquer um dos aspectos que fazem parte de um processo tendo-se como área de fundamentação teórica a psicanálise, visto que o Dr. Benenzon **é um psicanalista**. Assim,

foi possível sentir-se a importância da participação nesse grupo, o que fez com que em 1989 a referida atividade fosse incluída como uma das disciplinas do curso de musicoterapia do Conservatório Brasileiro de Música, com algumas mudanças.

O objetivo da disciplina era o desenvolvimento do aluno também como pessoa na relação com a música e com o outro, e que aqui se preparava para o exercício da prática clínica que seria vivida futuramente com seu paciente. Esta atividade prático-teórica (nesta ordem porque as atividades práticas são vivenciadas antes da análise teórica das mesmas) foi, posteriormente, objeto de uma pesquisa por mim realizada de 2000 a 2002 e os resultados foram apresentados em vários congressos como, por exemplo, no *10º Congresso Mundial de Musicoterapia* realizado em vários *Campus* da *Oxford University*, em Oxford, (UK), em 2002, num Simpósio exclusivamente sobre o tema, organizado pela musicoterapeuta americana Barbara Wheeler, que à época era a Presidente da Comissão de Educação da *World Federation of Music Therapy*.

Para este Simpósio foram convidados 35 musicoterapeutas e 15 profissionais de países onde a referida atividade era realizada como uma ferramenta da docência: Israel, USA (três musicoterapeutas), Austrália, Inglaterra (três musicoterapeutas), Brasil, Dinamarca, Alemanha e Canadá (um musicoterapeuta de cada país). Os resultados da referida pesquisa estão publicados na *Revista Brasileira de Musicoterapia Ano IX, número 7*, (2004).

Para se ilustrar a relevância das “Experiências Musicoterápicas”, que hoje fazem parte de alguns cursos que formam musicoterapeutas, e a compreensão da sua validade, deve-se incluir aqui uma experiência que ratifica o acima exposto. Esta teve por objetivo preparar alunos através de um curso de verão, para serem admitidos no curso de formação de musicoterapeutas, na Latvia, um dos Estados Bálticos, país tão afastado do Brasil não só em distância como, também, em cultura, língua e costumes (BØTKER, Julie Ørnholt, 2015).

A inserção de comentários aqui, sobre um texto que apresenta uma experiência em um local que difere da nossa realidade, em todos os aspectos acima citados, justifica-se para ratificar que as diferenças tanto de cultura como de idioma e costumes, embora sejam

enormes, mostram uma preocupação dos docentes do mundo inteiro, com a preparação da pessoa que quer ser terapeuta como, também, para o desenvolvimento daquele que, **já como aluno**, prepara-se para exercer a função de musicoterapeuta.

O que se quer frisar, aqui, é que isto pode demonstrar a compreensão da relevância deste tipo de atividades na formação do musicoterapeuta em várias partes do mundo, como ficou evidenciado pela organização do Simpósio de 2002 e pela atividade realizada, recentemente, na Letônia.

DISCUSSÃO

O objetivo deste artigo foi aprofundar a compreensão que se tem sobre a docência em musicoterapia e os aspectos que dela fazem parte e que se constituem como o centro desta discussão. Para isto foi feita inicialmente uma busca de artigos sobre o tema, tanto em português como em inglês, devendo-se frisar a dificuldade encontrada nessa investigação, o que leva à conclusão que a docência em musicoterapia deve ser objeto de pesquisas e estudos futuros. A partir dessa dificuldade decidiu-se por pesquisar os artigos publicados nas revistas brasileiras de Musicoterapia: *Revista Incantare* (interdisciplinar) e *Revista da UBAM* - União Brasileira de Associações de Musicoterapia, ambas abrigadas pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). No entanto, como um único artigo foi nestas encontrado, partiu-se para um levantamento em inglês, onde foram achados alguns artigos sobre o tema, aqui objeto de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da musicoterapia continua em crescimento e os docentes têm que estar preparados e constantemente se atualizando através da participação em eventos onde são discutidas as questões da área, bem como em livros/artigos de autores tanto brasileiros como estrangeiros, já que a nossa produção não é tão extensa e as nossas práticas clínicas não diferem tanto entre si. Para isto, basta ter a compreensão das diferenças de cultura e de aspectos referentes ao meio.

Na verdade, sobre docência existe muito pouco material que possa ajudar os docentes de musicoterapia, pelo menos em português. De fato, poucos autores escrevem sobre o tema que, apesar de ser de extrema importância, não tem sido objeto de estudos

e de produção de literatura na área, tanto no Brasil como no exterior. Assim sendo, os candidatos à docência e os já docentes têm que se atualizar na literatura estrangeira que também não tem se preocupado suficientemente com o assunto.

No entanto, não só a literatura pode ajudar os musicoterapeutas a se informarem ou terem maior conhecimento sobre um determinado tema. A participação em eventos como congressos, debates públicos, mesas redondas e outros espaços de discussão sobre os aspectos mais importantes da área, dentre eles a docência, repetindo, podem contribuir para a atualização dos formadores de musicoterapeutas.

Mesmo não se tendo no Brasil cursos de musicoterapia em nível de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – é importante se ter informações a respeito da docência nesses níveis porque, certamente, sempre é possível que ideias aí veiculadas possam ser adequadas e seguidas em níveis de graduação e pós-graduação *lato senso*.

Assim, são louváveis os esforços empreendidos pelos editores dos periódicos específicos da área para que alguns temas sejam abordados, pois, muitas vezes, estes são assuntos sequer pensados para serem objeto de estudo dos musicoterapeutas e podem dar uma contribuição significativa aos profissionais da área.

REFERÊNCIAS

ARNDT, Andressa Dias; VOLPI, Sheila. **Os desafios do professor musicoterapeuta no acompanhamento da constituição do ser musicoterapeuta**. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação. II Seminário Internacional de Representações Sociais. Subjetividade e Educação. SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. ABT. Rio de Janeiro.

AZEVEDO, Thalyta de Matos. **‘A lembrança que o outro cantou’: Musicoterapia no processo de Luto**. Monografia de Graduação em Musicoterapia. Conservatório Brasileiro de Música. Centro Universitário. Rio de Janeiro, 2015.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. **Students’ Experiences of Experiential Music Therapy: a qualitative research study**. X Music Therapy Congress. Oxford, 2002.

_____. Lia Rejane Mendes. As “Experiências Musicoterápicas” nos Cursos de Musicoterapia: uma pesquisa qualitativa-fenomenológica. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Ano IX, Número 7, 2004.

_____. **Quaternos de Musicoterapia e Coda**. Dallas (TX): Barcelona Publishers, 2016.

BØTKER, Julie Ørnholt. Voice Work within Educational Setting. **Teaching, Learning and Sharing Music Therapy as a Tool for Change**. Collection of articles and essays. Music Therapy Summer School. Riga: Rīgas Stradiņš University, 2015.

BRUSCIA, Kenneth. Advanced Competencies in Music Therapy. **Music Therapy**, 1986, Vol. 6A, n. 1, 57-67.

BYERS, Kerry L. Hyrniw. **A History of the Music Therapy Profession: diverse concepts and practices**. Dallas (TX): Barcelona Publishers, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. **Educação**. Vol. XXVII, nº54, setembro-dezembro, 2004, pp. 525-536.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. A docência no Ensino Superior: reflexões e perspectivas. **Revistas IMED**. v. 3, n. 1, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, nº79, Agosto 2002.

FERREIRA, Michelle de Melo. Construção e gestão do conhecimento no ensino superior de musicoterapia no Brasil. **Revista Brasileira de Musicoterapia** - Ano XVII, nº19, 2015, pp. 8 – 20.

FLEURY, Eliamar Aparecida de Barros. **Efeito da Musicoterapia Interativa na Redução do Nível de Estresse em Pacientes Submetidas à Fertilização Assistida**. 2018. Tese. (Doutorado no PPG - Ciências da Saúde. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, (GO), 2018.

LANA, Ana Maria Arruda. O luto da perda reprodutiva: uma área de atuação da musicoterapia. **Revista Pesquisa e Música**. Conservatório Brasileiro de Música. Centro Universitário. Volume 10/11. Número 1. 2010/2011.

MARANTO, Cheryl Dileo e BRUSCIA, Kenneth. **Methods of Teaching and Supervising the Music Therapist**. Philadelphia: Temple University. Esther Boyer College of Music, 1987.

PEIXOTO, Paulo de Tarso; REGGIO, D. **Espaços expressivos: Diversidade e Heterogênesse Urbana**. Visões (Rio de Janeiro. Impresso), v. 8, p. 8-28, 2010.

PIMENTEL, Adriana F. **A musicoterapia na sala de espera em uma unidade básica de saúde: os usuários rompem o silêncio**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa EICOS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

Revista Brasileira de Musicoterapia. Revista da União Brasileira de Associações de Musicoterapia. ISSN. 2316-994X. 24 números.

Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. **Incantare**. ISSN 2317-417X. 13 números.

WOSCH, Thomas; WIGRAM, Tony. Microanalysis in Music Therapy: Introduction and theoretical basis. In: WOSCH, Thomas; WIGRAM, Tony. **Microanalysis in Music Therapy: Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007.

ZANINI, Claudia Regina de Oliveira. **A Docência em Musicoterapia no Brasil**. XII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia. II Encontro Nacional de Docência em Musicoterapia. Trabalho apresentado na Mesa Redonda: A Docência em Musicoterapia no Brasil. 06 a 09/set/2006 - Goiânia-GO

_____. Musicoterapia em ações de ensino, pesquisa e extensão: um relato de experiência. In: **Pesquisa em música e diálogos com produção artística, ensino, memória e sociedade**/Paulo Costa Lima, organizador. – Salvador: EDUFBA, 2016. 287 p. – (Série Parallaxe; I). ISBN 078-85-232-1563-7.

Recebido: 19/11
Aceito: 02/04