

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

ELAINE MARTHA DAENECKE

A formação musical em cursos de licenciatura em música:
um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – RS
2017

ELAINE MARTHA DAENECKE

A formação musical em cursos de licenciatura em música:
um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Luciana Marta Del-Ben.

Porto Alegre – RS
2017

CIP - Catalogação na Publicação

Daenecke, Elaine Martha

A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul / Elaine Martha Daenecke. -- 2017.

143 f.

Orientadora: Luciana Marta Del-Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Formação de professores de música. 2. Licenciatura em música. 3. Formação musical. 4. Profissionalidade docente. I. Del-Ben, Luciana Marta, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Finalizando este trabalho, é momento de lembrar e de agradecer a todas as pessoas que (com)partilharam o momento do mestrado comigo.

Agradeço...

À querida professora Luciana, por todos os momentos em que compartilhou seus conhecimentos e pela disponibilidade a mim e ao meu trabalho. Agradeço a paciência e o carinho ao longo de minha trajetória no mestrado.

Às professoras que integraram a banca examinadora, Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio. Dra. Elisa da Silva e Cunha e Dra. Marília Raquel Albornoz Stein, pela disponibilidade de ler e avaliar esta dissertação.

Aos/Às colegas do grupo de pesquisa Música e Escola, pelas manhãs de conversas, contribuições e reflexões e pela realização de trabalhos coletivos. À Maira, pela companhia em muitos almoços; ao Ezequiel, pelas inúmeras mensagens de apoio.

Às coordenações dos dois cursos cujos/as licenciandos/as participaram da pesquisa, por permitirem a realização dos grupos focais. Aos/Às professores/as dos cursos, pela organização e disponibilidade de aulas para a realização das coletas de dados. A todos/as licenciandos/as que concordaram e se disponibilizaram a participar dos grupos, possibilitando a construção desta dissertação.

Aos meus pais, Paulo e Marli, por tudo: todo o amor, carinho, incentivo e força; por compreenderem minhas ausências, por estarem sempre perto, mesmo na distância; pelo apoio incondicional.

Às minhas irmãs, Débora e Lilian, por estarem sempre ao meu lado, por compartilharmos conquistas em família, por me apoiarem e me ajudarem no que foi preciso.

Ao Pedro, pelo amor e carinho, por “segurar as pontas” em casa, por ter me apoiado e me incentivado até aqui, pela compreensão nos momentos mais caóticos, pelas vezes que ouviu minhas discussões com os dados, e pelos abraços quentes e confortantes. Por caminhar comigo.

À Dani, Cilene e Cláudio, Áudrea e Paulo, por me receberem de braços abertos em suas casas, por me confiarem as chaves de suas casas: é impagável

todo o carinho e aporte que recebi. Minha casa sempre estará de portas abertas para vocês! Às queridas amigas Paula, Marisa e Suelena, por compreenderem minhas ausências e angústias, por me acompanharem de perto e de longe, em *assuntos variados*. A vocês todos/as, por tornarem essa caminhada mais confortante.

À Mônica, por todo o suporte psicológico, me ajudando a manter o foco e a lidar com tantas transformações.

À Comissão do Curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA, pelo apoio para seguir trabalhando e estudando. Aos/Às alunos/as do curso, por oportunizarem que minha reflexão e minha prática como professora sejam alimentadas por esta dissertação, que foi alimentada por essa reflexão e prática, como num movimento circular.

A vocês, muito obrigada!

Bandolins

*Como fosse um par que nessa valsa triste
Se desenvolvesse ao som dos bandolins
E como não? E por que não dizer
Que o mundo respirava mais
Se ela apertava assim seu colo
E como se não fosse um tempo
Em que já fosse impróprio se dançar assim
Ela teimou e enfrentou o mundo
Se rodopiando ao som dos bandolins
Como fosse um lar, seu corpo a valsa triste iluminava
E a noite caminhava assim
E como um par, o vento e a madrugada iluminavam
A fada do meu botequim
Valsando, como valsa uma criança
Que entra na roda, a noite tá no fim
E ela valsando só na madrugada
Se julgando amada ao som dos bandolins*

Oswaldo Montenegro

Aos meus pais amados, por todos os ensinamentos.

RESUMO

Esta dissertação se insere no campo de estudos sobre a formação inicial de professores/as de música e teve como objetivo geral investigar como os/as licenciandos/as percebem a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar. Os objetivos específicos buscaram compreender como os/as licenciandos/as percebem as finalidades e a organização do curso; que sentidos atribuem à formação musical vivenciada no curso; e que saberes identificam como específicos da profissão professor/a de música. Os estudos sobre profissionalidade docente, desenvolvidos por Maria do Céu Roldão, constituíram o referencial teórico do trabalho. Adotando uma abordagem qualitativa de pesquisa, foram desenvolvidos três grupos focais com licenciandos/as de dois cursos de licenciatura em música de instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul, matriculados em diferentes etapas de seus cursos. A análise dos dados foi elaborada a partir de categorias que emergiram dos próprios dados, em diálogo com proposições acerca da profissionalidade docente. Os resultados evidenciam distintas percepções entre os/as licenciandos/as que participaram da pesquisa, decorrentes não somente da etapa do curso em que estavam matriculados/as, mas, também, de suas trajetórias e perspectivas futuras. A maioria, entretanto, reconhece a licenciatura em música como um curso de formação de professores, que se organiza a partir de eixos distintos – música, educação e educação musical –, que, no entanto, nem sempre se articulam. A formação musical é condição necessária, mas não suficiente, para se ensinar música. Ao saber música, é preciso articular outros saberes, construídos por meio da formação pedagógica e da pedagógico-musical, saberes necessários à docência, independentemente do que se ensina. Críticas tecidas e lacunas percebidas pelos/as licenciandos/as acerca da formação musical parecem diretamente vinculadas à relação dessa formação com o ensinar música. A formação, tanto musical quanto pedagógica e pedagógico-musical, faz sentido especialmente quando os/as licenciandos/as vivenciam práticas de ensino e, principalmente, quando iniciam suas atividades de estágio. Os resultados revelam ainda a identificação da maioria dos/as licenciandos/as em música com a profissão docente, já que nenhum/a dos/as participantes afirmou não pretender trabalhar com o ensino de música, apesar de alguns/mas apontarem que a docência de música não é suficientemente valorizada. Por fim, embora a ênfase na música erudita, a permanência da organização da matriz curricular por disciplinas e as desarticulações entre os eixos de formação do/a professor/a de música, apontadas como questões problemáticas pela literatura, sejam corroboradas por esta pesquisa, os resultados apontam para o fortalecimento da identidade da licenciatura em música como um curso de formação de professores/as de música.

Palavras-chave: Formação de professores de música. Licenciatura em música. Formação musical. Profissionalidade docente.

ABSTRACT

This Master Dissertation focuses the initial education of music teachers. It aimed at to investigate how music student teachers perceive their musical training and its relationship with the teaching function in bachelor degree programs in music education. More specifically, it aimed to understanding how the music student teachers perceive the purposes and organization of the programs; which meanings they attribute to the musical training experienced in their initial education program; and which body of knowledge they identify as being specific of the music teaching profession. The theoretical framework is constituted by the studies on teachers professionalism developed by Maria do Céu Roldão. Adopting a qualitative approach, three focal groups where carried out with music student teachers enrolled in different stages of two bachelor degree programs in music education offered by federal universities of the state of Rio Grande do Sul, southern Brazil. Data were analyzed from the dialogue between emerging categories and propositions about teaching professionalism. The results show different perceptions among the music student teachers. These differences are related not only to the different stages in which the student teachers were enrolled, but also to their individual trajectories and future perspectives. Most of the music student teachers, nonetheless, recognize the programs aims to educate music teachers, being organized in three axes – music, education and music education –, which, however, are not always well articulated. Musical training is considered a necessary but not sufficient condition to teach music. Musical knowledge needs to be articulated to other types of knowledge, constructed by means of pedagogical and music-pedagogical training. These are necessary knowledge for teaching, independently on the subject that will be taught. Criticisms and gaps perceived by the music student teachers about their musical training seem to be related to the perceived demands of teaching music. Training, be it musical, pedagogical or music-pedagogical, makes sense especially when the student teachers experience teaching practice and, primarily, when they begin their internship activities. The results also reveal that most of the music student teachers identify themselves as music teachers, as no one said he/she do not intend to work teaching music, even though some pointed out that music teacher profession is not well valued. Finally, although results corroborate problems currently pointed by the literature, such as the emphasis on classical music, the fragmented curricular organization by disciplines and the non-articulation between training axes, they also indicate the consolidation of the identity of bachelor degree in music education as programs specifically designed to the training of futures music teachers.

Keywords: Music teachers' training. Bachelor degree programs in music education. Teaching professionalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GF	Grupo focal
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PA	Prédio das Artes
PE	Prédio da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Cronograma de realização dos grupos focais.....	40
Quadro 2- Informações sobre os grupos focais	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE MÚSICA.....	15
2.1 BASES LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE MÚSICA.....	15
2.2 A FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO.....	17
2.3 A FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA PERSPECTIVA DOS/AS LICENCIANDOS/AS	22
3 SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	30
4 METODOLOGIA	34
4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA	34
4.2 OS GRUPOS FOCAIS	35
4.3 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS	37
4.3.1 A escolha dos/as participantes	37
4.3.2 O contato com os/as participantes	37
4.3.3 A realização dos grupos focais	40
4.4 PROCEDIMENTOS DE TRANSCRIÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	43
5 SOBRE A FORMAÇÃO MUSICAL E SUAS ARTICULAÇÕES COM A FUNÇÃO DE ENSINAR MÚSICA: AS PERCEPÇÕES DOS/AS LICENCIANDOS/AS	47
5.1 BREVE APRESENTAÇÃO DOS/AS LICENCIANDOS/AS.....	47
5.2 SOBRE A ESCOLHA DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA	50
5.3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CURSO.....	54
5.3.1 O “choque de realidade” ao ingressar no curso.....	54
5.3.2 Eixos da formação	58
5.3.3 Percursos de formação	61
5.4 SOBRE A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO MUSICAL	64
5.4.1 O que é saber música.....	64
5.4.2 A formação musical vivenciada no curso.....	70
5.4.2.1 O repertório musical	70
5.4.2.2 A formação instrumental.....	73
5.4.2.3 Lacunas que percebem na formação	79
5.5 SOBRE A INSUFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO MUSICAL PARA SE TORNAR/FORMAR PROFESSOR/A DE MÚSICA	84
5.5.1 A necessidade da formação pedagógica e pedagógico-musical	85

5.5.2 A necessidade das práticas e dos estágios	95
5.6 SOBRE A NECESSIDADE DA LICENCIATURA EM MÚSICA PARA ENSINAR MÚSICA	104
5.6.1 Ser professor/a licenciado/a	104
5.6.2 O que a licenciatura ensina sobre ensinar música	109
5.6.3 O status da profissão	111
5.6.4 A futura atuação profissional	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	134
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL – IES1	135
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL – IES2	137
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS COORDENAÇÕES DE CURSO	139
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO – DISCENTES.....	140
APÊNDICE E – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS – DISCENTE	141
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO – COORDENADOR(A) DE CURSO	142

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere no campo de estudos sobre a formação inicial de professores/as de música, tendo como foco a formação musical de licenciandos/as em música. Meu interesse por esse tema vem de minha experiência como professora de flauta doce na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O curso de licenciatura em música foi criado na instituição em 2012, sendo que seu primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi elaborado no ano de 2014. Como professora do quadro e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE), fiquei encarregada de elaborar as ementas, objetivos e bibliografias para os componentes curriculares diretamente ligados à flauta doce, além de auxiliar na elaboração das demais partes do documento.

Para a elaboração das ementas, retomei materiais utilizados como aluna, durante a minha graduação, nas disciplinas relacionadas à flauta doce e demais práticas musicais coletivas, observando quais eram os objetivos, conteúdos e repertórios musicais desenvolvidos. Além desses materiais, analisei os resultados das minhas buscas em documentos de outros cursos de licenciatura em música, principalmente no que dizia respeito às aulas coletivas de instrumentos musicais, que é o foco do meu trabalho na Universidade. A partir disso, elaborei as ementas dos componentes curriculares relacionados à flauta doce¹, buscando uma prática instrumental que contemplasse iniciação ao instrumento, desenvolvimento da técnica instrumental, história e repertório musical específicos, interpretação de repertório musical mais amplo, composto não apenas para o instrumento, além da reflexão sobre possibilidades de utilização da flauta doce como recurso pedagógico e didático.

Embora tenha conseguido elaborar as ementas, durante todo o processo me deparei com inquietações sobre quais seriam os conhecimentos necessários para a futura atuação dos/as licenciandos/as como professores/as de música, conhecimentos, portanto, referentes não somente à flauta doce, mas à área de música e, mais que isso, ao ensino de música. Essas inquietações despertaram em

¹ A saber: Obrigatórios - Prática Instrumental I a IV: flauta doce; Complementares - Prática Instrumental V e VI: flauta doce, Conjunto de Flautas Doces I a IV, Fundamentos Pedagógicos da Flauta Doce I e II, Literatura do Instrumento I e II: flauta doce

minim o desejo e a necessidade de aprofundar minha compreensão sobre a formação musical nos cursos de licenciatura em música.

Para tanto, após revisar as bases legais da formação de professores/as de música, busquei melhor compreender como é desenvolvida a formação musical em cursos de licenciatura em música, por meio de uma revisão de literatura organizada a partir de duas perspectivas: a perspectiva dos projetos pedagógicos de curso e a dos/as licenciandos/as em música. Esses são os tópicos que constituem o segundo capítulo desta dissertação. A revisão de literatura sobre a formação inicial de licenciandos/as em música sinalizou a necessidade de ampliar as análises sobre o modo como os cursos de licenciatura concebem a formação musical dos/as seus/suas licenciandos/as na sua relação com a profissionalidade docente. Defini, então, como objetivo geral desta pesquisa investigar como os/as licenciandos/as percebem a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar música. Como objetivos específicos busquei compreender como os/as licenciandos/as percebem as finalidades e a organização do curso, que sentidos atribuem à formação musical vivenciada no curso, e que saberes identificam como específicos da profissão professor/a de música.

Por focarem a formação musical na sua relação com a função de ensinar, esses objetivos me levaram aos estudos sobre a profissionalidade docente desenvolvidos por Maria do Céu Roldão, que constituem o referencial teórico desta pesquisa, apresentado no capítulo três. A metodologia da pesquisa é apresentada no capítulo quatro. Foram realizados grupos focais com licenciandos/as de duas universidades federais do Rio Grande do Sul, matriculados/as em diversas fases do curso. No capítulo cinco apresento a análise dos dados coletados e, por fim, nas considerações finais, destaco os principais resultados encontrados e as contribuições deste trabalho para a área da educação musical.

2 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE MÚSICA

2.1 BASES LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE MÚSICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, recentemente homologadas por meio da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015b), definem o curso de graduação de licenciatura como uma das formas de organização dos cursos para a "formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior" (Art. 09), ficando a cargo de cada instituição formadora a definição de oferta desses cursos, "articuladas às políticas de valorização desses profissionais" (Art. 09, §1º). Além disso, estabelecem que os cursos de licenciatura são organizados em áreas especializadas, seja por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar (Art. 13), devendo ser garantidos nos seus currículos:

[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015b, Art. 13, § 2º).

A formação específica, envolvendo "os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino" (Art. 6º, § 3º), já era prevista pela resolução anterior, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que também enfatiza a necessidade de integrar os conhecimentos específicos com os pedagógicos e os da experiência, já que se trata de formação para o ensino ou o exercício da docência.

A descrição do que seriam os conteúdos específicos na área de música é encontrada na Resolução CNE/CES 2/2004 (BRASIL, 2004), que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Trata-se, portanto, de uma determinação que deve servir tanto a cursos de bacharelado quanto de licenciatura. Essa Resolução aponta que o perfil do profissional graduado na área de música deve ser assegurado a partir de três conjuntos interligados de conteúdos ou tópicos de estudos:

- I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;
- II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;
- III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (BRASIL, 2004, Art. 5)

Considerando a autonomia das instituições de ensino superior, a elas cabe definir, tomando como base o disposto nas normativas legais, de que maneira os diferentes tipos de conteúdos, elencados tanto nas diretrizes para a formação de profissionais do magistério quanto nas diretrizes para os cursos de graduação em música, farão parte de seus projetos de formação.

Conforme explicita a Resolução CNE/CES 2/2004, a organização de cada curso deverá ser “expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades” (BRASIL, 2004, Art. 2º), os componentes curriculares, as atividades complementares, os objetivos do curso, o sistema de avaliação e organização do trabalho de conclusão de curso, dentre outros aspectos, “além da clara concepção do curso de graduação em Música” (BRASIL, 2004, Art. 2º, § 1º). As competências e habilidades expressas na legislação tratam da “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (BRASIL, 2015a, p. 25) que permitam ao licenciado:

- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- III - atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (BRASIL, 2015a, p. 25)

Para melhor compreender como é desenvolvida a formação musical em cursos de licenciatura em música, apresento, a seguir, uma revisão de trabalhos que tratam das diversas formas de concepção e organização dos projetos e currículos dos cursos de licenciatura em música, bem como suas finalidades e conteúdos

formativos, seguidos de trabalhos que versam sobre a formação inicial a partir da perspectiva dos licenciandos em música.

2.2 A FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Início a revisão de literatura trazendo trabalhos que tratam sobre os projetos de formação de professores/as de música, uma vez que a formação musical está inserida nesses projetos. Esses trabalhos versam sobre a concepção e organização de cursos de licenciatura em música a partir da análise dos PPCs dos cursos.

Pereira (2013b, 2013c, 2014) teve como objetivo principal mapear e analisar a presença do *habitus conservatorial* na construção de currículos de licenciatura em música após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Música. Conforme Pereira (2013b):

[...] o *habitus conservatorial*, seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre os dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia (PEREIRA, 2013b, s/p, grifo do autor).

Foram analisados quatro cursos de licenciatura em música a partir de "estudos bibliográficos sobre o conceito de *habitus*, na obra de Pierre Bourdieu, e pela revisão da literatura na área de educação musical, no que diz respeito ao estudo das práticas conservatoriais." (PEREIRA, 2013b, s/p, grifo do autor). Foram escolhidos os cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).

Os cursos de licenciatura foram analisados "como resultados de processos históricos, cumulativos e incorporados pelos sujeitos neles inseridos, até a situação atual." (PEREIRA, 2013b, s/p). A partir da análise, Pereira "confirmou a existência de uma matriz disposicional que orienta a construção curricular" (PEREIRA, 2013b, s/p) e:

[...] uma mesma concepção do que seja ‘conhecimento específico’ musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música. (PEREIRA, 2013b, s/p, grifos do autor).

O autor constatou que, nestes casos, o conhecimento musical é distribuído em disciplinas como Percepção, Harmonia, História da Música, Prática Instrumental/Vocal, entre outras, mesmo que nas diretrizes não se encontre uma prescrição para essas disciplinas, além da presença da música erudita como sendo o conhecimento legítimo, tomada como parâmetro para a estruturação das disciplinas. (PEREIRA, 2013b). Assim, a música feita, ensinada e aprendida na universidade se distancia da música feita nas escolas – e na sociedade em geral. Para o autor, o que incomoda:

[...] é observar que essa formação de artistas é privilegiada mesmo quando se trata da formação de professores para a escola regular, cuja função primordial seria a de intermediar músicas e seres humanos. (PEREIRA, 2014, p. 95).

Em pesquisa realizada anteriormente, Mateiro *et al.* (2007) analisaram os PPCs de cursos de licenciatura em música de países da América Latina² e também identificaram que a “concepção de formação docente está condicionada [...] aos currículos de conservatórios, ou seja, à formação de músicos” de uma determinada tradição (MATEIRO *et al.*, 2007, p. 5).

Em pesquisa posterior, Mateiro (2009) analisou projetos pedagógicos de 15 cursos brasileiros de licenciatura em música, tendo como objetivos:

[...] compreender o processo educativo a partir de aspectos como organização, objetivos e estrutura dos programas curriculares; estabelecer semelhanças e diferenças entre eles; e contribuir para a área dos estudos curriculares em educação musical e para o desenvolvimento da qualidade educativa. (MATEIRO, 2009, p. 58).

A autora constatou que os cursos apresentam matrizes curriculares semelhantes, que se caracterizam pelo predomínio da formação musical, seguida pela formação pedagógica. Para a autora, “o alto status do conhecimento científico no currículo é evidente fomentando assim a identidade do músico em detrimento da

² Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Venezuela.

identidade do professor.” (MATEIRO, 2009, p. 64). Para a autora, as semelhanças entre as matrizes curriculares resultam “em um único modelo de profissional” (*Ibid.*, p. 65), embora definissem perfis diversificados de egressos. Segundo Mateiro (2009), “se o curso pretende formar profissionais com diferentes perfis deveria oferecer meios para tal.” (MATEIRO, 2009, p. 65). Com relação à organização pedagógica, Mateiro (2009) dividiu as disciplinas ofertadas pelos cursos em cinco áreas principais de formação: musical, psicopedagógica específica, psicopedagógica geral, cultural e outras.

Por semelhante modo, Queiroz e Marinho (2005) apresentaram a organização pedagógica do curso de licenciatura em música da UFPB em três bases principais de disciplinas: técnica, teórico-estético-estrutural e pedagógica. As bases técnica e teórico-estético-estrutural são semelhantes à categoria musical de Mateiro (2009), enquanto que a base pedagógica se aproxima das categorias psicopedagógica específica e psicopedagógica geral, sugeridas por essa autora. O curso de licenciatura da UFPB, na época de publicação do artigo, tinha duas habilitações: Educação Musical e Instrumento/Canto, buscando formar profissionais licenciados/as tanto para a atuação na educação básica quanto em outros espaços, com o ensino de instrumento. As “competências, atitudes e habilidades” do/a licenciando/a em música pela UFPB (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 87) são apontadas em três diferentes linhas: como educador/a musical, como musicista e como agente e animador/a cultural, sinalizando que, embora o objetivo principal do curso seja formar professores/as de música, também são propostas outras formas de atuação dos/as licenciandos/as. A multiplicidade de formas de atuação, aliada à diversidade de espaços de atuação dos/as egressos/as como professores/as, pode gerar ou exigir uma diversidade de conteúdos formativos.

As possibilidades de atuação do/a futuro/a professor/a de música também estão entre os resultados dos trabalhos de Pires (2015a; 2015b), que analisou seis cursos de licenciatura em música de Minas Gerais a fim de “compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Pibid³” (PIRES, 2015a, p. 34). A metodologia empregada em sua pesquisa foi a análise dos documentos dos cursos participantes e a realização de grupos focais com licenciandos participantes do Pibid. A análise dos documentos oficiais dos cursos

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

levou a autora a identificar “a existência de diferentes estratégias de formação do professor de música, cada qual com sua organização e funcionamento e formas próprias de distribuição do conhecimento profissional” (PIRES, 2015a, p. 264), que configuram diferentes perfis de egresso: músico-professor-pesquisador, músico educador, educador musical, músico-educador-pesquisador, professor de educação musical e de instrumento ou canto, professor de educação musical, professor de música-pesquisador. Assim, foi possível identificar espaços e formas de atuação dos/as futuros/as professores/as de acordo com as características dos perfis dos egressos: escolas de educação básica, escolas especializadas de música, espaços não-escolares, como instrumentista, como pesquisador, como assessor e animador, musicólogo, crítico de arte e regente de coro, isolados ou combinados entre si. Sobre as diversas características na formação do/a licenciando/a e a relação com os diversos espaços de atuação, Pires (2015a) observa:

Por terem um caráter dinâmico, os projetos pedagógicos dos cursos podem discutir e adotar estratégias de formação docente que, de fato, concretizem a formação do professor de música na sua relação com os espaços de atuação. Essa reflexão coletiva pode culminar, inclusive, na revisão da oferta de determinados espaços profissionais em detrimento das possibilidades reais e das características locais de cada curso de licenciatura. (PIRES, 2015a, p. 267).

Ainda na análise das propostas de formação, Pires identificou que, dentro da oferta de conhecimentos profissionais, os conhecimentos específicos e os conhecimentos teórico-práticos são os mais presentes, enquanto os conhecimentos básicos⁴ não são valorizados nos cursos pesquisados. A autora recomenda que haja um equilíbrio entre os três eixos de conhecimentos, “dissolvendo-se a tensão entre músico e o professor de música na definição do perfil profissional do professor de música.” (PIRES, 2015a, p. 268).

Jolly *et al.* (2006), focalizando um dos aspectos que configuram a formação musical dos licenciandos, descreveram a organização do ensino da performance de instrumentos musicais no curso de licenciatura em música da UFSCar, considerada “essencial para a formação do educador musical.” (JOLLY *et al.*, 2006, p. 126). Os autores relatam como são as atividades referentes a cada um dos quatro

⁴ "O eixo dos Conhecimentos Básicos, de característica interdisciplinar, reúne estudos de diversas áreas do conhecimento que, na interface com a música e a educação, propiciam reflexões de caráter político, sociológico, antropológico, psicológico, pedagógico e filosófico sobre o fazer musical." (PIRES, 2015a, p. 76).

instrumentos obrigatórios para os licenciandos do curso – flauta doce, percussão, violão e teclado –, e enfatizam suas articulações com as demais disciplinas do currículo, incluindo algumas voltadas à atuação docente.

Como essa disciplina se articula com as outras que compõem a grade curricular do curso? Através do desenvolvimento da habilidade musical do aluno no que diz respeito à performance, percepção rítmica, melódica, no conhecimento da forma e da história da música. Além das habilidades de performance e conhecimento musical, a disciplina vai auxiliar o aluno no desenvolvimento da sua habilidade enquanto educador, já que ela aborda o conhecimento pedagógico do uso da flauta doce na iniciação musical e na formação de conjuntos. Dessa forma, a disciplina pode servir de auxílio nas disciplinas de percepção e notação musical, história social da música, educação musical prática e ensino. (JOLLY *et al.*, 2006, p. 129).

Com pesquisas também relacionadas à prática instrumental, Penna (2007) critica a ênfase na formação musical encontrada nos cursos de licenciatura e defende que:

[...] a formação do professor não se esgota no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53).

É essa perspectiva que a autora identifica em três projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ao analisar como se configura a prática instrumental nesses cursos, a autora apontou que, na licenciatura, também se toca, embora o foco não seja o virtuosismo do graduando/a. Finalizando seu artigo, Penna (2007) frisa, ao contrário dos resultados encontrados por Mateiro (2009), que as propostas analisadas em seu artigo são diferentes entre si, mas concretizam as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música; “cada uma em sua particularidade” (PENNA, 2007, p. 55) busca formar educadores/as musicais para atuarem em espaços escolares e não escolares.

Módolo (2015) investigou a formação musical e pedagógica oferecida por quatro cursos de licenciatura em música que incluíam a guitarra elétrica em sua matriz curricular. Dentre os cursos investigados, dois eram cursos de licenciatura em música, cujos professores de guitarra foram entrevistados. O autor também realizou

a análise de PPCs. Segundo Módolo, nos cursos de licenciatura, além das disciplinas de instrumento musical, há também disciplinas com o enfoque na pedagogia do instrumento. Além disso, um dos professores entrevistados por ele disse sentir a necessidade de oferecer subsídios também para o ensino de guitarra. Ainda segundo o autor, os professores que participaram da pesquisa “desenvolveram suas capacidades pedagógicas a partir de uma prática docente.” (MÓDOLO, 2015, p. 181), a partir de suas experiências com o ensino de guitarra elétrica. Ainda segundo o autor,

[...] ninguém está impedido de dar aulas de guitarra elétrica porque não fez uma licenciatura em música ou uma licenciatura em instrumento, mas isso acaba deixando uma lacuna identitária para os cursos com o enfoque na guitarra elétrica (MÓDOLO, 2015, p. 181).

Carpenedo (2014) também realizou um estudo dando ênfase ao ensino de instrumento musical em curso de licenciatura em música. O estudo teve como objetivo “analisar os perfis dos cursos de licenciatura em música quanto ao direcionamento da aprendizagem de instrumentos musicais” (CARPENEDO, 2014, p. 12) e foi desenvolvido por meio da análise dos PPCs de cursos de licenciatura em música do Rio Grande do Sul e suas matrizes curriculares. A autora constatou que não há uma “identidade única” (*Ibid.*) entre os cursos analisados em relação à formação músico-instrumental, “embora [a análise] aponte mais para semelhanças do que para diferenças” (CARPENEDO, 2014, p. 12), como é o caso da carga horária ofertada em componentes curriculares instrumentais/vocais, que, em média, é de 20% da carga horária total do curso.

2.3 A FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA PERSPECTIVA DOS/AS LICENCIANDOS/AS

Dando seguimento à revisão de literatura, apresento alguns trabalhos que tratam da percepção dos/as próprios/as licenciandos/as acerca dos projetos de formação para a docência em música.

A ênfase na formação musical em detrimento da formação pedagógica e pedagógico-musical, identificada em análises de projetos pedagógicos de cursos de

licenciatura, antes apresentadas, também caracteriza a perspectiva dos/as licenciandos/as investigados/as por Mateiro *et al.* (2007). O trabalho, dentre outros objetivos, buscou investigar o interesse pelo curso de licenciatura em música entre os/as graduandos/as do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Os dados, coletados através de entrevistas, questionários e portfólios, depois de analisados, apontaram que 74% dos/as participantes da pesquisa escolheram estudar música na graduação para aperfeiçoarem os conhecimentos musicais, enquanto 22% responderam querer ser professores/as de música⁵. A pesquisa também mostrou que 96% dos alunos esperavam aprimorar seus conhecimentos musicais durante a graduação, enquanto que 48% esperavam ser um/a bom/boa professor/a e/ou aprender a ensinar. Para Mateiro *et al.* (2007), esses dados devem ser levados em consideração no momento de se propor outros cursos superiores de música na UDESC, sugerindo que a maior demanda seja a criação de uma licenciatura em instrumentos musicais, uma vez que 52% dos/as estudantes dão aulas de instrumentos.

Já a pesquisa sobre identidade profissional de Louro *et al.* (2006), realizada com seis licenciandos/as do curso de música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apresenta uma perspectiva distinta. Com o objetivo principal de oportunizar a “reflexão em relação à proposta curricular vigente do curso de Licenciatura em Música da UFSM”, os autores realizaram entrevistas com licenciandos/as das diversas etapas do currículo. Como resultados, verificaram que os/as alunos/as consideraram importantes as mudanças de currículo com o aumento de práticas pedagógicas, percebendo que, devido à prática profissional como professores/as de música, a “faceta de professor seja por vezes mais visível” (LOURO *et al.*, 2006, p. 412) que a de músico. Outro aspecto apontado pelos/as licenciandos/as que os autores destacaram foi a falta que sentem do estudo prático-musical na formação, além de perceberem uma dicotomia entre abordagens metodológicas teóricas e práticas presente no curso.

A “faceta do professor” também se torna visível em resultados da pesquisa de Del-Ben (2010, 2012), que teve como objetivo “investigar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação acadêmica”. (DEL-BEN, 2010, p. 391). Os dados,

⁵ Perguntas com múltiplas escolhas.

coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com nove licenciandos/as da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), indicam que:

O ingresso na licenciatura se dá pela busca de formação profissional como professores de música, o que inclui dar continuidade à formação musical. Os licenciandos foram motivados por diferentes interesses e necessidades, mas têm clareza quanto à finalidade do curso de formar professores de música. Por isso, nos vários relatos, é possível identificar a escolha da licenciatura com a busca, entre outros aspectos, de um melhor preparo para dar aulas de música. Há, portanto, um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que poderá qualificar sua atuação docente. Nesse sentido, parece que a licenciatura pode fazer diferença em relação à sua profissionalização na área. (DEL-BEN, 2010, p. 392-393).

Embora tenham clareza quanto à finalidade do curso de licenciatura em música, a formação “é concebida de modo bastante abrangente, não sendo vinculada à educação básica ou a qualquer outro espaço de atuação profissional”, sendo que a educação básica, dentre os espaços possíveis de atuação profissional, é o menos familiar aos/às licenciandos/as (DEL-BEN, 2012, p. 55).

Com o objetivo de acompanhar e avaliar a implementação do currículo do curso de licenciatura em música da UDESC, Mateiro e Borghetti (2007) realizaram periódicos grupos focais com licenciandos/as, bem como o levantamento de dados através de questionário – além de entrevistas com professores/as do curso. Dentre os resultados apresentados no artigo, Mateiro e Borghetti identificaram uma heterogeneidade no perfil dos/as licenciandos/as que participaram da pesquisa: 78% mantinham alguma atividade profissional, em geral relacionada à música; no que diz respeito aos interesses dos/as estudantes em ingressarem num curso de licenciatura, 89% desejavam formalizar e ampliar seus conhecimentos musicais, 48% dos/as entrevistados/as desejavam atuar como professores/as de música depois de formados/as, mas nenhum/a manifestou interesse pela atuação na educação básica.

Silva (2011) investigou a formação do/a professor/a de instrumento musical no curso de licenciatura da UFPB, o mesmo curso abordado por Queiroz e Marinho (2005), estudando a habilitação instrumento/canto. Os dados foram coletados por meio de análise do PPC, questionário com alunos/as e entrevistas on-line com alunos/as e professores/as do curso. O autor identificou que os/as licenciandos/as fazem uma distinção entre o/a educador/a musical e o/a professor/a de instrumento. Nesse contexto, a distinção principal é que o/a educador/a musical trabalha com

turmas de musicalização, “ensina música sem precisar ensinar instrumento” (SILVA, 2011, p. 51), enquanto o/a professor/a de instrumento tem um trabalho mais voltado para o ensino de instrumento musical, embora seja, “num primeiro momento, um educador musical” (*Ibid.*).

Assim como os/as licenciandos/as entrevistados/as por Del-Ben (2010; 2012), os/as entrevistados por Silva (2011) também relataram a expectativa de atuar profissionalmente em diversos espaços educativos incluindo a educação básica, como professor/a de instrumento musical e como professor/a de música, além das expectativas de se tornarem professores/as universitários, músicos ou de cursar bacharelado (SILVA, 2011, p. 53).

Gums (2017) investigou de que forma os subprojetos Pibid Interdisciplinar e Música da UDESC contribuíram para a formação docente dos licenciandos em música, através da análise dos relatórios dos/as bolsistas e da análise dos grupos focais que realizou. As experiências vivenciadas pelos/as bolsistas diretamente nas escolas – observações, oficinas, apresentações musicais e situações de ensino – contribuíram para que os/as licenciandos/as valorizassem a possibilidade de atuação nas escolas. Além disso, a autora aponta que as redes de (auto)formação participativa, como define Nóvoa, estiveram presentes na relação dos/as licenciandos/as com as equipes diretivas das escolas, criando “um ambiente de rico aprendizagem, fornecendo a possibilidade de uma formação coletiva que abrange atuação e pesquisa, inseridas no ambiente escolar.” (GUMS, 2017, p. 110).

Em sua pesquisa Pires (2015a, 2015b) também investigou a perspectiva dos/as licenciandos/as em sua pesquisa sobre a profissionalidade emergente dos/as licenciandos/as participantes do Pibid, por meio da realização de grupos focais com os/as mesmos/as, focalizando conhecimento profissional. Para a análise dos dados, foram utilizadas as sete categorias do conhecimento profissional propostas por Shulman: “conhecimento do conteúdo disciplinar, dos contextos educacionais, dos alunos e de suas características, das finalidades e valores educacionais, pedagógico geral, pedagógico do conteúdo e curricular”; além de uma nova categoria, criada ao analisar os conhecimentos profissionais descritos pelos/as licenciandos/as: “o conhecimento ético da realidade em que se vive” (PIRES, 2015a, p. 37).

Dentre os resultados encontrados, Pires (2015b, p. 54) constatou que o “conhecimento do conteúdo foi o que menos se sobressaiu nas discussões dos

grupos focais”. Os/as licenciandos/as apontaram que a universidade é o espaço responsável pela “construção do conhecimento específico de música e pela formação do professor de música” (*Ibid.*), embora critiquem a presença da música erudita e a ausência da música popular nos cursos⁶. Os/as licenciandos/as apontaram o conhecimento instrumental como possibilidade para o ensino de música e que “a formação do licenciando em vários instrumentos musicais é vista como potencializadora dos recursos pedagógicos do professor de música” (*Ibid.*). Além desses, o conhecimento pedagógico geral foi notado como importante para “o planejamento da aula de música e no uso de estratégias de ensino” (*Ibid.*), enquanto que o conhecimento pedagógico do conteúdo foi considerado importante para “encontrar uma forma diferente de ‘apresentar’ as informações musicais” (PIRES, 2015b, p. 55, grifos da autora). A necessidade de ter “conhecimento sobre os alunos com relação às suas características e mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem” (PIRES, 2015b, p. 55) foi mencionada pelos/as licenciandos/as como parte do conhecimento profissional do professor/a. Em relação ao conhecimento do currículo, os/as licenciandos/as apontaram a “adoção do trabalho por projetos como alternativa didática possível à prática musical nas escolas de educação básica” (PIRES, 2015b, p. 55).

Também tomando como base categorias do conhecimento profissional de professores, o trabalho de Weichselbaum (2013), que focalizou o ensino de flauta doce em um curso de licenciatura em música, buscou:

[...] compreender os modos como os estudantes adquirem, utilizam e sistematizam seus conhecimentos músico-instrumentais e pedagógico-musicais e quais desses conhecimentos eles valorizam e selecionam, a fim de atender, tanto a demanda pedagógica, como da prática instrumental. (WEICHSELBAUM, 2013, p. 13).

Para a análise dos dados, a autora definiu as seguintes categorias: conhecimentos e habilidades pedagógicos gerais; conhecimentos e habilidades musicais; conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria; conhecimentos e habilidades profissionais; e conhecimentos dos fins, princípios e valores da educação (WEICHSELBAUM, 2013, p. 265), baseados em Shulman e Ballantyne.

⁶ Segundo a autora, os licenciandos criticaram “a presença do conhecimento substantivo musical na formação deles, em que a cultura europeia constitui-se como referência cultural para o que se ensina nos cursos de licenciatura em Música.” (PIRES, 2015a, p. 181).

Para Ballantyne (2005; 2006, apud WEICHSELBAUM, 2013), os conhecimentos e habilidades pedagógicas do conteúdo se referem “aos conhecimentos e habilidades específicos para lecionar música” (WEICHSELBAUM, 2013, p. 70), e os conhecimentos e habilidades musicais estão relacionados à performance, regência, percepção aural, habilidades composicionais e conhecimentos de história da música. Os resultados da análise indicam que “há uma variação individual” (WEICHSELBAUM, 2013, p. 269) de conhecimentos e habilidades presentes nos/as licenciandos/as em música que participaram da pesquisa. Ainda na conclusão, Weichselbaum aponta que:

[...] alguns autores da educação musical têm enfatizado a importância de desenvolver conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo na formação dos licenciandos [...] e dos pós-graduandos em educação musical [...] por ser um conhecimento específico da profissão docente e por integrar [...] as áreas de conhecimentos dos programas de formação (conhecimentos pedagógicos gerais e específicos com conhecimentos musicais). (WEICHSELBAUM, 2013, p. 269).

De modo semelhante, Del-Ben *et al.* (2006), após análise de relatos de licenciandos/as em comunidades do Orkut relacionadas ao curso de música da UFRGS, em articulação com trabalhos que tratam sobre os “saberes pedagógicos e específicos necessários à formação dos professores de música” (DEL-BEN *et al.*, 2006, p. 656), indicaram a necessidade de dialogar mais com a pedagogia, tendo em vista “melhor compreender suas características e finalidades para a educação musical”, para que a área se aproprie “do pedagógico como saber específico do campo da educação musical”. (DEL-BEN *et al.*, 2006, p. 657). Segundo as autoras:

[...] se necessitamos dos saberes pedagógicos para a docência de música, eles se tornam saberes específicos da educação musical. Isso nos impõe a necessidade de não mais concebê-los como externos ao nosso campo ou somente tomá-los por empréstimo. Ao se tornarem específicos, talvez assumam especificidades próprias da área de música. (DEL-BEN *et al.*, 2006, p. 657).

Esse fortalecimento tem relação com a necessidade de articulação entre formação musical e formação pedagógica, tendo em vista que, conforme Bellochio (2003, p. 21) explica:

[...] trabalhar com a educação musical implica possuir conhecimentos da educação musical, ou seja: conhecimentos musicais e pedagógicos que

tanto possibilitem o crescimento pessoal quanto a compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música.

Para Bellochio (2016), “a separação seria reducionista e não produziria o próprio movimento que se constitui como educação musical.” (BELLOCHIO, 2016, p. 11).

Entretanto, nem sempre se define como os conhecimentos musicais e pedagógicos se configuram nos currículos dos cursos. A tendência da maioria dos trabalhos revisados é abordar esses conhecimentos a partir de categorias amplas, como exemplificam as áreas de formação apresentadas por Mateiro (2009), ou de categorias de conteúdos formativos ou de conhecimento, como as adotadas por Pires (2015a, 2015b) e Weichselbaum (2013). Também é possível perceber que ainda são em número reduzido os trabalhos que se dedicam a investigar de modo mais detalhado como se organiza e se desenvolve a formação musical nos cursos de licenciatura em música.

Como esperado, tendo em vista a autonomia das instituições de ensino superior, a revisão de literatura indica que são várias as formas de organizar os projetos e currículos dos cursos, às quais se vinculam diferentes perfis de egresso que, por sua vez, se relacionam com os múltiplos espaços de atuação que caracterizam o campo da educação musical (MATEIRO, 2009; PIRES, 2015a; QUEIROZ; MARINHO, 2005). Apesar de alguns cursos enfatizarem a formação musical em detrimento da formação pedagógica (MATEIRO, 2009; MATEIRO *et al.*, 2007; PEREIRA, 2013), diversos trabalhos sinalizam a busca da área pelo fortalecimento da identidade dos cursos de licenciatura em música como cursos de formação de professores/as de música, o que é possível perceber tanto em trabalhos que analisam os projetos pedagógicos dos cursos (CARPENEDO, 2014; MATEIRO, 2009; MÓDOLO, 2015; PENNA, 2007; PIRES, 2015a, 2015b; QUEIROZ, MARINHO, 2005; WEICHSELBAUM, 2013), quanto em trabalhos que investigam a perspectiva dos/as licenciandos/as (DEL-BEN, 2010, 2012; GUMS, 2017; LOURO *et al.*, 2006; MATEIRO, BORGHETTI, 2007; PIRES, 2015a; 2015b; WEICHSELBAUM, 2013).

Com base nessas constatações e entendendo, a partir da revisão de literatura, que, para exercer a docência, não é necessário somente formação musical, mas, sim, formação musical articulada ao exercício da docência, ao ensinar música, apresento alguns questionamentos que me acompanharam desde a

elaboração do projeto de dissertação de mestrado, sobre aspectos que, acredito, precisam de aprofundamento: como é desenvolvida a formação musical nos cursos de licenciatura tendo em vista a formação de profissionais para o ensino de música? Que sentidos os/as licenciandos/as atribuem à formação musical vivenciada no curso? Quais são as relações estabelecidas entre formação musical e a função de ensinar música? Quais os saberes necessários para ensinar música?

Com base nessas questões, defini como objetivo geral desta pesquisa investigar como os/as licenciandos/as percebem a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar música. Como objetivos específicos busquei compreender como os/as licenciandos/as percebem as finalidades e a organização do curso, que sentidos atribuem à formação musical vivenciada no curso, e que saberes identificam como específicos da profissão professor/a de música.

Por focarem a formação musical na sua relação com a função de ensinar, esses objetivos me levaram aos estudos sobre a profissionalidade docente desenvolvidos por Maria do Céu Roldão, apresentados no capítulo a seguir.

3 SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Para Roldão (2005, p. 108, grifos da autora), a profissionalidade é o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas.”. A partir de Sacristán, Dubar e Nóvoa, Roldão (2005) identificou características que a levaram a definir quatro de descritores profissionalidade, quais sejam:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

Segundo a autora, a “aproximação ou distanciamento” (ROLDÃO, 2005, p. 110) desses descritores, dentro das actividades desenvolvidas, é uma “permanente construção e reconstrução social e histórica” (*Ibid.*) e, por isso, o status de profissão pode variar dentro da actividade dependendo dessas variáveis.

Em relação à docência, Roldão (2005, p. 110, grifos da autora) afirma que os professores estão numa “*profissionalização* – entendida como o caminho para o estatuto de *profissionalidade*”, uma vez que nem todos os descritores citados estão presentes na profissão. Para a autora, o “escasso poder dos professores sobre o *currículo*” (ROLDÃO, 2005, p. 110), a “limitada intervenção sobre a organização do seu trabalho” e a estrutura escolar formatada pelo poder central são características dessa profissionalização (ROLDÃO, 2005, p. 110-111). Esses são alguns dos aspectos que dificultam aos professores se organizarem como “agentes de ensino, enquanto grupo de profissionais que se auto-organiza e defende o seu saber próprio.” (ROLDÃO, 2005, p. 111).

Para Roldão, historicamente, o ato de ensinar conta com duas interpretações: “ensinar como professar um saber”, em que o professor “torna público esse saber que ele domina e que é restrito”; e “ensinar como fazer com que o outro seja

conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza”. (ROLDÃO, 2005, p. 115).

Nas duas interpretações sobre o ensinar, há a necessidade de “*profissionais de ensino que o saibam fazer*” (ROLDÃO, 2005, p. 116, grifos no original), isto é, para ensinar, é necessário saber o que será ensinado e saber ensinar o que será ensinado, “de modo a possibilitar o *trabalho de aprender*” (PERRENOUD, 2000; 2003, *apud* ROLDÃO, 2005, p. 116, grifos da autora).

Para a autora, o professor é o responsável pela mediação entre o aluno e conhecimento, porque ele é quem sabe fazer essa mediação, “pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino”, possibilitando a apreensão desse saber, que é o ato de aprender (ROLDÃO, 2005, p. 117). Assim, “*ensinar é uma tensão profunda entre o ‘professar um saber e o ‘fazer outros se apropriarem de um ‘saber’ – ou melhor, ‘fazer aprender alguma coisa a alguém.’*” (ROLDÃO, 2007, p. 94, grifos da autora).

Segundo a autora, há um senso comum de que “quem sabe, ensina”. Ela explica que isso:

[...] tende a acolher como boa a ideia de que para ensinar basta saber bem o conteúdo que se ensina, lido *ensina* como sinónimo de “comunica, apresenta, expõe”. Fazedores de opinião largamente mediatizados vêm reforçando, um pouco por todo o mundo, esse ataque ao saber docente que nem sempre é adequadamente interpretado pelos actores – os próprios professores –, também eles culturalmente formados numa escassa afirmação da autonomia do seu saber, e da valia social única do acto de ensinar [...]. (ROLDÃO, 2010, p. 28, grifos da autora)

A interpretação do que é ensinar importa para que se possa identificar quais são as especificidades da função e quais são os saberes específicos necessários para seu exercício, o que, para Roldão (2005, p. 113), configura o “elo mais fraco” da profissão docente. Para que se possa ligar o conhecimento profissional ao ato de ensinar é necessário se ter consciência de quais são os tipos de saberes necessários para a profissão. Os conhecimentos teóricos – científicos, científicos-didáticos e pedagógicos – integram-se em um “único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como ‘prático’” (ROLDÃO, 2007, p. 98, grifos da autora).

Conforme Roldão (2005), os saberes específicos são os saberes de que se trata nos cursos superiores, que estão nas pautas das reuniões sobre formação

superior e necessários para chegar à profissionalização. Ser profissional é “dominar um saber próprio que os outros não dominam” (ROLDÃO, 2005, p. 109). Assim, é necessário que se explicitem quais são os saberes específicos do professor, como esses saberes se relacionam com a função de ensinar, quais são os saberes necessários para ensinar e como se legitimam esses conhecimentos necessários à ação docente (ROLDÃO, 2005, p. 114).

A autora também identifica um conjunto de fatores que contribuem para a distinção da profissão docente das demais profissões. São eles: “a capacidade de *mútua incorporação*, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento” (ROLDÃO, 2007, p. 100); a capacidade analítica, “que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta” (*Ibid.*); a capacidade de mobilizar e de questionar, em que “mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo” (ROLDÃO, 2007, p. 101) e requer questionamento da ação prática, do conhecimento previamente adquirido e da experiência anterior; a capacidade de meta-análise, tomando um distanciamento sobre a ação e autocrítica; e a capacidade de comunicabilidade e circulação, exercendo a “desconstrução, desocultação e articulação” (*Ibid.*) do conhecimento tácito em “*saber articulado e sistemático*, passível de comunicação, transmissão, discussão [...] e aplicável entre outros fatores” (*Ibid.*). Assim:

[...] o professor profissional [...] é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* de sua ação, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007, p. 102, grifos da autora).

Para Roldão (2004), o saber profissional educativo:

[...] não pode ser assimilado ao mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, ainda que os exija e muito. Tão pouco se pode limitar ao praticismo pragmático, directamente resultante do domínio de técnicas e da repetição de rotinas de sala-de-aula.

O saber educativo inclui e é feito de todos esses elementos, sem poder dispensar nenhum, e sem se reduzir à lógica aditiva das partes que o integram. Consiste antes na mobilização complexa, organizada e coerente, de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno. Desta mobilização reflectida e ajustada de saberes prévios (gestão de saber), resulta, por sua vez, a emergência de saber específico da profissão, que nasce do exercício da mesma e da dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve (produção de saber). (ROLDÃO, 2003 apud ROLDÃO, 2004, p. 102).

Segundo a autora, deve-se pensar e conceber a formação inicial integrando todos os saberes necessários para a prática da ação de ensinar; quando esses saberes são pensados de maneira dicotômica, pode-se levar a “distorções de sentido da prática profissional”, repercutindo na qualidade do ensino (ROLDÃO, 2004, p. 103). Cabe aos cursos de formação inicial de professores definir formas para articular esses diferentes saberes em percursos específicos a serem trilhados pelos licenciandos.

Nessa perspectiva, a formação musical é a formação na área de atuação do futuro professor e não pode ser pensada desvinculada ou dissociada da função docente, pois o curso de licenciatura é o espaço de formação inicial dos futuros professores de música, cuja função central como profissionais é o ato de ensinar música. Interessa-me, assim, compreender como é desenvolvida a formação musical nos cursos de licenciatura em música, tendo em vista sua necessária articulação com a função docente, uma vez que “a função de ensinar estrutura o desempenho do profissional docente e o seu desenvolvimento e constitui-se como o referente central da respectiva formação.” (ROLDÃO, 2009, p. 68).

4 METODOLOGIA

4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optei pela abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa “lida com interpretação das realidades sociais” (GASKELL, 2002, p. 23), “abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2014, p. 50). Na pesquisa qualitativa, a fonte dos dados é o ambiente e o pesquisador é “o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), realizando os registros durante a coleta de dados através de gravações em áudio/vídeo, entrevistas, questionários, fazendo anotações sobre as observações realizadas e analisando os dados de acordo com as categorias que emergem dos dados recolhidos por ele, atribuindo significado aos dados analisados. Sobre o pesquisador, Laville e Dionne (1999) afirmam que “ele também é um ator agindo e exercendo sua influência.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 23).

Para Creswell (2014), a pesquisa qualitativa apresenta diversas características que podem estar presentes nos estudos. Destaco algumas dessas características: o pesquisador vai ao encontro dos/as participantes da pesquisa, “falando diretamente com as pessoas e vendo como elas se comportam e agem dentro de seu contexto” (CRESWELL, 2014, p. 50); o pesquisador utiliza um ou mais instrumentos de coleta de dados, construído pelo próprio pesquisador; o pesquisador organiza os dados e procura “entender o seu significado, organizando-os em categorias ou temas” (Ibid.); “durante todo o processo de pesquisa qualitativa, os pesquisadores mantêm um foco na captação do significado que os participantes atribuem ao problema ou questão” (CRESWELL, 2014, p. 51).

Yin (2016) também aponta algumas características importantes para descrever a pesquisa qualitativa, dentre elas, “representar opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo” e “contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano” (YIN, 2016, p. 7). Nesse sentido, a presente pesquisa tem um cunho exploratório, por tratar a formação musical dos licenciandos em música em articulação com a profissionalidade docente, tema ainda pouco presente na literatura da área de educação musical brasileira. Ao adotar uma abordagem qualitativa, busco “melhor compreender o comportamento e [a] experiência humanos. [...],

compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70), a partir das concepções dos/as licenciandos/as acerca da formação musical em cursos de licenciatura em música.

4.2 OS GRUPOS FOCAIS

Como método de pesquisa, optei pelo grupo focal. Para Gaskell (2002), o grupo focal é um tipo de entrevista com diversos respondentes: “é um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional.” (GASKELL, 2002, p. 79, grifo do autor). Para o autor, as entrevistas são importantes por fornecerem “dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.” (GASKELL, 2002, p. 65).

O uso de grupos focais para esta pesquisa se justifica por ser “[...] uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras” (GONDIM, 2003, p. 152). Além disso, Gui (2003) pontua que o grupo focal permite “[...] o acesso a uma grande variedade de tópicos, selecionados segundo o interesse do pesquisador” e “[...] possibilita aos participantes *insights* sobre temas e comportamentos complexos, dando continuidade ao processo de construção social que ocorre no cotidiano das relações entre as pessoas” (GUI, 2003, p. 142-143, grifos do autor).

Para Gondim (2003), cada grupo focal constitui uma “[...] unidade de análise [...]” (GONDIM, 2003, p. 151) e deve ser tratado como “[...] objeto unitário” (GONDIM, 2003, p. 159), por:

[...] se presumir que a formação de opinião é fruto das interações sociais e, portanto, há interdependência nas respostas, que não são, então, exclusivas de uma pessoa, mas emergem em um contexto particular de discussão grupal, sendo difícil diferenciar o que pertence a uma, em particular, porque não se sabe o efeito que um respondente tem na declaração feita pelo outro. (*Ibid.*)

Nesse sentido, Creswell (2014) acredita que “os grupos são vantajosos quando a interação entre os entrevistados provavelmente produzirá as melhores informações, quando os entrevistados são semelhantes e cooperativos uns com os outros [...]” (CRESWELL, 2014, p. 135).

Segundo Gatti (2012), os grupos focais permitem a compreensão de processos de construção em determinados grupos e situações e o conhecimento de seus hábitos, crenças sobre um determinado tema. Para a autora, os grupos focais possibilitam compreender diversas “perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos” (GATTI, 2012, p. 14), além das influências e motivações presentes nos/as sujeitos/as.

Como variação à utilização de um grupo focal, Yin explica que a coleta de dados possa acontecer numa “[...] série de grupos de foco [...]” (YIN, 2016, p. 127). Para Yin, “[...] os múltiplos grupos de foco podem até fornecer a maior parte dos seus dados de campo”, como é o caso desta dissertação de mestrado.

Para a realização dos grupos focais foi elaborado um roteiro com perguntas abertas. A construção do roteiro de perguntas deu-se a partir de uma análise prévia dos PPCs dos cursos e demais documentos correlatos, em articulação com aspectos vinculados aos descritores da profissionalidade docente, conforme Roldão (2005). As perguntas foram elaboradas por mim, em constante comunicação com a minha orientadora. Por fim, o roteiro foi apresentado ao Grupo de Pesquisa Música e Escola, cujos/as participantes problematizaram as perguntas e auxiliaram na construção da versão final do roteiro (Apêndice A e B).

Creswell (2014) explica que as questões “[...] podem ser encaradas como o aspecto essencial do protocolo de entrevista, iniciando por perguntas que convidem o participante a se abrir e a falar [...]” (CRESWELL, 2014, p. 136). Assim, o roteiro teve perguntas que remetiam a impressões gerais dos/as licenciandos/as sobre o curso, afunilando para outras mais específicas sobre as disciplinas de formação musical e educação musical no curso, bem como perguntas que tratavam da visão dos/as licenciandos/as em relação à profissão professor/a de música e seus saberes. Considerando que o roteiro foi construído a partir de dados sobre os cursos de licenciatura em música, foi possível inserir alguns desses dados no roteiro, proporcionando que os/as licenciandos/as percebessem a relação entre o seu curso e a pesquisa em desenvolvimento. O roteiro possibilitou, assim, uma conversação

sobre o tema formação musical e profissionalidade docente entre mim, moderadora dos grupos focais, e os/as licenciandos/as.

4.3 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

4.3.1 A escolha dos/as participantes

Os/as sujeitos/as escolhidos/as como participantes foram licenciandos/as em música de instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul. A delimitação ao estado do Rio Grande do Sul foi por ser o estado em que resido, facilitando o processo de coleta de dados. Para que pudesse realizar os grupos focais com os/as licenciandos/as, entrei em contato com as coordenações dos próprios cursos.

Para a seleção dos cursos cujos/as licenciandos/as participariam da pesquisa, busquei a lista de cursos sul rio-grandenses no portal de Instituições de Educação e Cursos Cadastrados no e-MEC⁷, do governo federal. Em 2015, havia dez cursos de música para o grau “Licenciatura”, modalidade “Presencial”, situação “Em atividade”. Dessa lista, selecionei as quatro Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) como possíveis campos de coleta de dados. Decidi excluir a UNIPAMPA da lista devido a meu vínculo empregatício com a instituição e por estar diretamente envolvida na elaboração de seu primeiro e do atual PPC (2014 e 2016, respectivamente), assim como com disciplinas de formação musical dos/as licenciandos/as e com orientações de estágio.

4.3.2 O contato com os/as participantes

Para o primeiro contato com as IFES, entrei nos sites dos cursos e busquei pelo contato de e-mail dos departamentos de música e nomes dos/as coordenadores/as de cursos. De posse dessas informações, repassei à minha orientadora, que escreveu o primeiro e-mail de contato (conforme exemplo no Apêndice C), me apresentando e colocando-me como a pessoa responsável pelos

⁷ Busca realizada no site <<http://emec.mec.gov.br/>>, acesso em agosto de 2015.

demais contatos com a instituição, caso a instituição concordasse em participar da pesquisa.

As coordenações de duas instituições retornaram com resposta positiva para que eu realizasse a pesquisa, bem como se colocaram à minha disposição para o que fosse necessário. Para a terceira instituição foram enviados diversos e-mails, tanto para o departamento de curso, para a coordenação do curso quanto para o e-mail pessoal de professores/as ligados ao curso. Todas as tentativas de contato foram sem sucesso de resposta. Com isso, a terceira IFES foi excluída da pesquisa.

Paralelamente à espera por resposta das IFES, realizei buscas nos sites das três instituições a fim de conhecer e de me familiarizar com os cursos que possivelmente participariam da pesquisa. Nenhum dos três cursos tinha, na época, seus PPCs disponíveis por completo em seus sites, mas disponibilizavam diversos dados, como a matriz curricular de disciplinas obrigatórias dos cursos, algumas ementas/súmulas/programas dessas disciplinas e informações que apresentavam e contextualizavam cada um dos cursos. Todas as informações disponíveis nos sites foram salvas em formato PDF, podendo ser recorridas sempre que fosse necessário. As buscas nos sites aconteceram entre os meses de abril e maio de 2016.

Meu primeiro contato direto com os/as coordenadores/as de curso foi para pedir-lhes que enviassem os PPCs dos cursos que coordenavam, bem como demais documentos que considerassem importantes como complementos aos PPCs.

O/a coordenador/a da Instituição de Ensino Superior 1 (IES1)⁸ enviou um arquivo em formato ZIP que continha diversas pastas que, por sua vez, correspondiam aos documentos referentes a cada uma delas. Cada uma das pastas contemplava uma parte do PPC, possivelmente, de acordo com os formulários de registros institucionais. Os documentos enviados pela instituição correspondiam ao PPC implementado no primeiro semestre letivo de 2011. Nesses documentos não foi possível identificar se aconteceram modificações posteriores à implementação.

Já o/a coordenador/a do curso da Instituição de Ensino Superior 2 (IES2) enviou um único arquivo que continha todo o texto do PPC, mas sem as ementas/súmulas dos componentes curriculares. Posteriormente, ele/a enviou um novo documento contendo os Planos de Ensino completos de todos os componentes curriculares do curso, para que eu tivesse acesso às súmulas e objetivos. O PPC

⁸ As instituições serão identificadas por IES1 e IES 2, mantendo o anonimato de ambas.

enviado passou a vigorar em 2005, mas, até o momento em que me foi enviado, passou por diversas modificações, o que foi possível perceber pelas citações e legislação posteriores a 2005. Entretanto, não há indicação no documento de quando essas alterações foram realizadas.

O contato com as coordenações para a realização dos grupos focais foi realizado no segundo semestre de 2016, após a leitura e análise dos dados enviados pelas coordenações no primeiro semestre.

O/a coordenador/a do curso da IES1 organizou para que eu realizasse o grupo focal numa segunda-feira à tarde, já que todas as turmas do curso de licenciatura teriam aula de alguma disciplina da educação musical naquele turno. Para o agendamento do dia, o/a coordenador/a colocou-me em contato direto com os/as quatro professores/as das disciplinas. Os/as professores/as organizaram minha ida de tal forma que não compromettesse o andamento das atividades das disciplinas e que eu pudesse realizar dois grupos focais na mesma tarde. Deixamos agendado para o dia 31 de outubro de 2016.

O/a coordenador/a do curso da IES2 me repassou a grade de horários de oferta dos componentes naquele semestre para que eu pudesse visitar as turmas e fazer o convite para participarem da pesquisa. Em contato direto com um/a professor/a, agendei minha visita a duas turmas para uma segunda-feira à tarde. Uma das turmas recebeu minha visita no início da aula. Convidei os/as estudantes e passei uma folha para que todos/as que tivessem interesse colocassem seus endereços de e-mail. Na outra turma, passei no final da aula, procedendo da mesma forma. De porte desses endereços de e-mail, agendei o grupo focal para o dia 07 de novembro de 2016.

O contato com os/as demais licenciandos/as foi através do/a orientador/a de uma turma de estágio, cujas aulas aconteciam nas quintas à tarde. O convite para participar da pesquisa foi por intermédio do/a professor/a, que fez o convite aos/às licenciandos/as e me repassou o e-mail de todos/as os/as estudantes da turma, pois todos/as demonstraram interesse em participar. Assim, o/a professor/a permitiu que eu realizasse o grupo focal numa parte de sua aula, no dia 17 de novembro de 2016.

No entanto, no dia 04 de novembro, o prédio em que acontecem as aulas do curso de música foi ocupado pelos/as alunos/as. O movimento de ocupação aconteceu em diversas unidades da Universidade, bem como em demais

universidades do país⁹. A ocupação impossibilitou que acontecessem as aulas e o grupo focal agendado para o dia 07 de novembro teve que ser cancelado. As aulas foram retomadas somente no início de janeiro, mas não foi possível que o grupo focal fosse remarcado. O grupo focal agendado para o dia 17 de novembro se manteve em função de ser uma turma de estágio curricular supervisionado, no qual os estagiários estavam inseridos em escolas da rede pública da cidade e precisavam realizar as suas práticas dentro do calendário escolar dessas instituições. Suas aulas estavam acontecendo na sala de um prédio não ocupado.

O quadro a seguir resume o cronograma de realização dos grupos focais:

Quadro 1- Cronograma de realização dos grupos focais

	Nome do Grupo Focal	Dia da entrevista	Horário de início ¹⁰	Horário de término ¹¹	Observação
IES1	GF1	31/10/2016	13h20min	14h40min	
IES1	GF2	31/10/2016	15h30min	16h50min	
IES2	GF3	17/11/2016	13h30min	16h00min	
IES2	GF4	07/11/2016			Grupo cancelado

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3.3 A realização dos grupos focais

Para a coleta dos dados, utilizei uma filmadora portátil, que possibilitou a identificação dos/as licenciandos/as no momento de transcrição dos grupos focais, e dois gravadores de áudio, para que pudesse captar o som de dois ângulos diferentes, facilitando a compreensão das falas no momento de transcrição.

As entrevistas com o GF1 e GF2, na IES1, estavam agendadas para a mesma tarde, no dia 31 de outubro de 2016. A organização, como explicado anteriormente, foi realizada pelos/as próprios/as professores/as que cederam espaço em suas aulas para a realização da coleta de dados.

A aula estava agendada para às 12h45min. Os/as estudantes foram chegando aos poucos. Comecei a explicar a pesquisa somente às 13h20min por conta dos atrasos, ainda precisando retomar as explicações posteriormente.

⁹ Movimento nacional contra a PEC 241/55, que estabelecia um teto de gastos para as áreas essenciais pelo período de 20 anos. A PEC foi aprovada através da Emenda Constitucional n. 95, de 15/12/2016.

¹⁰ Considerando o momento em que iniciei as explicações sobre a pesquisa e não o momento em que a entrevista começou.

¹¹ Horário aproximado.

Apresentei a pesquisa e os objetivos com o auxílio do *datashow*, para que pudessem acompanhar. Dois/duas estudantes disseram que precisariam sair por volta das 13h50min porque teriam que se deslocar até a escola em que faziam o estágio, no centro da cidade. Perguntei se gostariam muito de participar da pesquisa e disse que, embora tivessem que sair mais cedo, seriam bem-vindos/as e decidiram participar, assinando os termos de consentimento e de cessão de direitos (conforme Apêndices D e E). Todos/as que estavam presentes na aula quiseram participar, totalizando 12 alunos. Passei uma folha para que todos/as colocassem seus pseudônimos e, quem quisesse receber a dissertação, escrevesse seus e-mails, possibilitando um retorno aos/às participantes. Todos/as os/as estudantes receberam um adesivo para que escrevessem seus nomes e colassem em suas roupas, facilitando a identificação. O início da conversa foi em tom de descontração, mas, aos poucos, os/as estudantes foram se envolvendo com o tema proposto e conversaram bastante. Fiz algumas anotações ao longo das entrevistas sobre aspectos que considerei imediatamente importantes nas falas dos/as licenciandos/as e que pudessem me auxiliar no momento do grupo focal.

O GF2 estava agendado para às 15h30min. Cheguei mais cedo para que pudesse montar o equipamento. Enquanto isso, o/a professor/a da disciplina foi encaminhando a sua aula para o fim. Quando a aula acabou, o/a professor/a pediu a um/a estudante que fosse chamar o/a professor/a da outra disciplina. Com isso, juntando essas turmas de 2º e 4º semestres, o GF2 ficou com cerca de 23 estudantes na sala, o que me deixou preocupada, uma vez que a literatura sobre metodologia de pesquisa indica a participação de até 15 pessoas por grupo como ideal. Considerando que os/as professores/as haviam mobilizado as turmas para a realização dos grupos focais, decidi fazer com um grupo grande mesmo assim. Nesse grupo, senti um pouco de dificuldade em instigar a todos/as, tendo a participação de alguns/mas licenciandos/as apenas como ouvintes.

Também nesse grupo dois/duas estudantes disseram precisar sair às 16h. Como no grupo anterior, permiti que ficassem caso quisessem participar. Apresentei a pesquisa a todos/as. Alguns/mas alunos/as não quiseram participar da pesquisa, se ausentando, então, da sala. Assim como no grupo anterior, passei uma lista para que escrevessem seus pseudônimos e e-mails, caso desejassem receber a pesquisa posteriormente. Nesse grupo, em alguns momentos precisei instigá-los a

participar. Por causa do número grande de participantes, alguns/mas falaram pouco. Outro fator que interferiu foi a questão da saída dos/as estudantes. Embora apenas dois/duas tivessem me comunicado que precisariam sair mais cedo e terem optado, mesmo assim, pela participação, mais alguns/mas saíram do GF. Acredito que se todos/as tivessem ficado até o fim, a conversa, como um todo, poderia ter sido diferente, em especial em relação à profissão docente, cujas perguntas se encontravam mais no final do roteiro de entrevista. Quando finalizei as entrevistas, procurei pelo/a coordenador/a do curso para que assinasse o termo de consentimento.

O GF3 foi agendado para as 13h30min, no dia 17 de novembro de 2016, na sala dos/as professores/as de um prédio não ocupado da IES2, já que o prédio principal da unidade em que normalmente acontecem as aulas se encontrava ocupado por estudantes, conforme relatado anteriormente.

Como nos demais grupos, cheguei antes do horário combinado para que pudesse montar o equipamento. Para o GF3, ao invés de utilizar o *datashow* para a projeção da apresentação da pesquisa, utilizei os dados escritos em folha. Havia planejado utilizar os materiais da sala, já que a sala dispunha de um computador, mas, por falta de tomadas, não foi possível utilizar o computador e a câmera ao mesmo tempo. Optei pela câmera.

Os/as estudantes foram chegando aos poucos. Iniciei o GF3 também com atraso por falta de quórum. Enquanto isso, o/a professor/a ficou conversando com seus alunos sobre as práticas de estágio. O GF começou por volta das 14h20min. Apresentei a pesquisa e o termo de consentimento. Todos/as os/as estudantes já tinham sido contatados por mim através de e-mail e já haviam concordado em participar, totalizando seis participantes. A conversa foi tranquila. Embora fosse o grupo com o menor número de participantes, foi o grupo cuja entrevista teve maior duração.

As conversas no GF1 e no GF3 tiveram um tom de descontração. Os/as licenciandos/as pareciam estar mais à vontade em conversar e, talvez, também houvesse maior intimidade entre esses/as participantes. Em alguns momentos surgiam brincadeiras entre eles/as e risos. A realização do grupo focal com os/as licenciandos/as do GF2 teve um tom mais sério. A dinâmica de diálogo entre os/as participantes dos grupos focais pode ser percebida no capítulo de análise dos

dados, nos trechos das transcrições, em que há a participação de dois/duas ou mais participantes num mesmo tópico, muitas vezes, com a fala de um/a licenciando/a sendo complementada pela fala de um/a colega.

Os/As licenciandos/as puderam escolher um pseudônimo para identificá-los/as ao longo da dissertação. Alguns/mas licenciandos/as optaram por não escolher. Nesse caso, eu escolhi os pseudônimos.

4.4 PROCEDIMENTOS DE TRANSCRIÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os três grupos focais foram transcritos literalmente. Como as transcrições foram realizadas logo em seguida à realização dos grupos focais, o timbre da voz de cada licenciando/a ainda estava bastante presente. Precisei, então, da gravação em vídeo somente no início de cada transcrição, para identificar quem estava falando, ou quando se tratava de algum/a licenciando/a que tivesse participado menos das conversas.

Para auxiliar nas transcrições, utilizei o Express Scribe Transcription Software. O programa não faz as transcrições automaticamente, mas possibilita que seja alterada a velocidade dos áudios, além de poder utilizar a próprio teclado para manusear pausas e retornos às falas, por exemplo, sem necessidade de sair do editor de texto¹² enquanto digitava as falas. Fiz as transcrições do GF1 e GF2 sozinha. Para a transcrição do GF3, contei com a ajuda de outra pessoa, que fez a transcrição de todo o grupo, mas sem identificar os/as licenciandos/as e sem colocar os vícios de linguagem que apareciam nas falas. Como eu tinha realizado a transcrição literal de cada uma das falas dos outros dois grupos, revisei toda a transcrição do GF3 para que ficasse escrito da mesma maneira que os grupos anteriores e também para identificar cada um/a dos/as licenciandos/as.

Cada GF foi transcrito num arquivo diferente. Numerei as linhas das transcrições para que facilitasse a localização dos dados. As três transcrições totalizaram 3131 linhas, utilizando fonte Arial, tamanho 11.

No quadro a seguir, apresento as informações sobre cada um dos grupos focais:

¹² Ao longo do mestrado, utilizei o Word (Microsoft) e o Pages (IOS) como editores de texto.

Quadro 2- Informações sobre os grupos focais

Nome do grupo	Duração da entrevista ¹³	Número de participantes	Número de linhas nas transcrições
GF1	1h04'	12	1030
GF2	59'	19	759
GF3	1h26'	06	1342

Fonte: Dados da pesquisa.

No momento de revisão das transcrições, acompanhando os áudios, evidenciei as perguntas feitas por mim, colocando-as em negrito. Considerei que isso facilitaria a busca por suas respostas, quando necessário. A textualização das falas foi realizada numa das versões de escrita do texto da dissertação, corrigindo erros de português e excluindo os vícios de linguagem que se repetiam, tais como “tipo”, “é”, “e”, “assim”, “daí” ou “sabe”. Alguns vícios de linguagem foram mantidos por considerar que eles faziam parte da compreensão do contexto – por exemplo, “ahn”, indicando que o/a participante estava pensando enquanto falava –, não comprometendo a fluidez do texto.

O momento de transcrição dos grupos focais foi importante para que eu me aproximasse aos dados, reconhecendo os/as licenciandos/as em cada uma das falas. Memorizei, por exemplo, entonações de voz de algumas falas, que possibilitaram traçar relações com outras falas semelhantes.

Para a organização e análise dos dados, me inspirei em princípios do livro *A construção da teoria fundamentada: guia prático para a análise qualitativa*, de Kathy Charmaz (2009). Para Charmaz (2009), “os métodos da teoria fundamentada favorecem a percepção dos dados sob uma nova perspectiva e a exploração das ideias sobre os dados por meio de uma redação analítica já na fase inicial.” (CHARMAZ, 2009, p. 15).

Depois de todas as transcrições realizadas, fiz a codificação inicial dos dados inserindo balões de comentários ao longo do documento. Optei pela codificação linha a linha, que, para Charmaz (2009, p. 77), “funciona particularmente bem com dados detalhados sobre problemas ou processos empíricos fundamentais”.

Depois de realizada a codificação inicial dos dados nas três transcrições, copieei as transcrições e as linhas correspondentes a elas em um novo documento, a

¹³ Conforme o tempo de gravação do gravador 1.

fim de identificar códigos semelhantes e que pudessem ser agrupados, num movimento de busca pelas categorias. Para a autora, esse processo de codificação é importante para que o pesquisador veja “[...] os dados de uma forma mais crítica e analítica.” (CHARMAZ, 2009, p. 77).

Identifiquei que várias falas tinham diversas codificações. Charmaz (2009, p. 78) explica que, “como até mesmo um enunciado ou excerto curto pode tratar de vários pontos importantes, ele pode ilustrar diversas categorias distintas”. Precisei, nesses casos, observar o contexto das falas para identificar em qual categoria a fala se encaixaria melhor, qual era o tema principal daquela fala. Algumas falas, que tratavam de temas diversos, foram desmembradas em mais de um código.

O primeiro agrupamento de códigos se restringiu a cada uma das transcrições. Posteriormente, comparei os agrupamentos de todas as transcrições, identificando semelhanças e diferenças entre os dados obtidos nos grupos focais.

Com o mapa desses dados, busquei expressões para identificar cada um dos agrupamentos que pudessem contemplar seus dados, nomeando as primeiras categorias. Essas categorias foram revisadas e, após essa revisão, algumas foram renomeadas e outras, agrupadas. Com isso, pude chegar a categorias mais amplas, num movimento de distanciamento dos detalhes, buscando visualizar a imagem completa. Essas categorias foram, por fim, agrupadas em grandes categorias, que são os subtítulos do capítulo de análise, categorias estas que, com exceção do primeiro título, que apresenta os/as licenciandos/as que participaram da pesquisa, foram definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa, em diálogo com o referencial teórico.

Na análise dos dados categorizados, também recorri aos PPCs e demais documentos correlatos, contextualizando ou contrapondo os dados apresentados pelos/as licenciandos/as. Segundo Lüdke e André (1986), da análise documental “podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Projeto pedagógico de curso é, segundo Vieira (2012), “um documento produzido e executado na esteira de um movimento participativo. Como documento, ele expressa desejos, aspirações, orientações teórico-metodológicas e avaliativas” (VIEIRA, 27 2012, p. 71) e “representa um meio que permite potencializar o trabalho

coletivo e o compromisso com objetivos comuns” (VIEIRA, 2012, p. 72). Para os cursos de formação docente:

[...] o projeto pedagógico é um processo de desenvolvimento institucional e de curso num tempo e espaço determinados. Esse processo traduz-se num *continuum* de decisões a serem desencadeadas, sistematicamente, por coordenadores, professores, alunos e técnicos, tendo como suporte um dado contexto social. (VIEIRA, 2012, p. 56, grifos da autora).

Além da concepção de curso presente no PPC de cada instituição, o documento dialoga com a legislação que rege os cursos. Assim, além de utilizar os PPCs para complementar a análise dos dados, a legislação também foi consultada sempre que necessário. Considerando que os PPCs dos dois cursos estavam organizados a partir da Resolução CNE/CP 1/2002, foi essa a Resolução utilizada como referência, e não a legislação atual (Resolução CNE/CP 2/2015).

A análise dos dados será apresentada a seguir, em um único capítulo, composto por seis subtítulos. Nomes de escolas e de projetos mencionados pelos/as licenciandos/as, assim como nomes de professores/as do curso, foram omitidos ou substituídos.

5 SOBRE A FORMAÇÃO MUSICAL E SUAS ARTICULAÇÕES COM A FUNÇÃO DE ENSINAR MÚSICA: AS PERCEPÇÕES DOS/AS LICENCIANDOS/AS

5.1 BREVE APRESENTAÇÃO DOS/AS LICENCIANDOS/AS

O GF1 foi composto por quatro licenciandas e oito licenciandos do curso de licenciatura em música da Instituição de Ensino Superior 1 (IES1). Todos/as os/as licenciandos/as estavam realizando os estágios supervisionados obrigatórios em escolas de educação básica, que acontecem do 5º ao 8º semestre do curso, mas nem todos estavam seguindo a seriação aconselhada pela matriz do curso em seu PPC, como indicam as falas de Renato e de Roberto.

Renato: Ahn... Eu já devia ter me formado. Tô fazendo algumas cadeiras do 8º, do 5º, do 6º... tudo misturado. (GF1, l. 50-51)

Roberto: Ahn... Não sei em qual semestre eu tô mais... (GF1, l. 24-25)

O GF2 foi composto por sete licenciandas e doze licenciandos, também do curso de Licenciatura em Música da IES1. Os/as licenciandos/as estavam entre o 2º e o 4º semestre do curso. Portanto, nenhum/a estava realizando o estágio supervisionado.

O GF3 foi composto por quatro licenciandas e dois licenciandos do curso de licenciatura em música da Instituição de Ensino Superior 2 (IES2). Todos/as estavam em fase de término do curso, realizando o último estágio supervisionado obrigatório, em escolas de educação básica: cinco licenciandos/as eram prováveis formandos no semestre em que os dados foram coletados e a uma licencianda faltava somente cumprir a atividade de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para concluir o curso.

Oito licenciandos/as do GF1 informaram ter atuado ou estar atuando com o ensino de música. Os espaços apresentados foram variados: aulas particulares de instrumentos musicais, escolas específicas de música, oficinas em escolas, projetos sociais, projetos em igrejas e corais. Embora ainda não fosse formado no curso, um licenciando disse que ensinava música em escola de educação básica, para turmas de 3º ano do ensino médio, ainda que, legalmente, somente professores licenciados possam atuar na educação básica. Todos/as os/as licenciandos/as citaram o estágio

como um espaço de trabalho, além de alguns/mas mencionarem a participação como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), como mostram os depoimentos a seguir.

Joaquim: Ahn... Canto coral, oficina de canto coral aqui no laboratório e também estagiando, né? E também em atividades extra em colégios, como concertos didáticos e outras oficinas. (GF1, l. 12-14)

Zé: Eu, atualmente, trabalho com oficinas de violão através do projeto Pibid e também dou aulas particulares de violão e guitarra elétrica. (GF1, l. 26-28)

Cardoso: Eu trabalhei um ano e meio com o projeto [de extensão da IES], com oficina de violão, aqui em Prática Coletiva, e, por enquanto, só... com o estágio também, mas, assim, fora do estágio, não... (GF1, l. 34-38)

Renato: Trabalho, além do estágio [na escola da IES], trabalho com projeto social. Dou aula em escola particular. Dou aula para 3º ano do ensino médio e trabalho com dois corais. (GF1, l. 51-53)

Embora essas atividades sejam de formação, os/as licenciandos/as não parecem separar a formação do trabalho. Isso pode acontecer porque reconhecem essas atividades como similares ao trabalho que desenvolvem em outros espaços ou que desenvolverão quando formados/as, sendo atividades em que eles exercem a função de ensinar. Entre os/as licenciandos/as que participaram de sua pesquisa, Pires (2015a) identificou que há a “ideia de o bolsista [Pibid] já *ser* um profissional do que um profissional em construção, de um *vir-a-ser*” (PIRES, 2015a, p. 283, grifos da autora), ideia esta que pode estar presente também entre os/as licenciandos/as aqui pesquisados/as.

Dos/as licenciandos/as que participaram do GF2, apenas sete já atuavam com o ensino de música. Os espaços variavam entre aulas particulares e escola específica de música, com ensino de instrumentos musicais, e cursinho pré-vestibular.

Aria: [...] Atualmente, eu trabalho com cursinho pré-vestibular, que trabalha algumas partes de música. (GF2, l. 23-24)

Ghis: Ahn... Eu, no momento, eu tô dando aula de flauta aqui numa escola... (GF2, l. 44)

Danilo: E aí... eu dou aula particular de violão e participo do Pibid também, ministro oficina na escola [nome da escola]. (GF2, 60-62)

De modo semelhante aos relatos do GF1, os/as participantes do GF2 também mencionam o Pibid como trabalho, e não como atividade de formação de licenciandos/as em música.

Os espaços reconhecidos como espaços de trabalho pelos/as licenciandos/as, em suas falas, convergem com os apresentados pelos PPCs dos cursos. Ambos os cursos têm como foco principal a formação para a docência em escolas de educação básica, mas apresentam possibilidades para além do espaço escolar. O PPC da IES1 sugere que “é preciso que esse mesmo profissional possa compreender e estar preparado para a atuação em outros espaços pedagógicos, tais como ONGs, Grupos de 3ª Idade, etc.” (PPC IES1, Áreas de atuação). Já segundo o PPC da IES2, o curso busca “desenvolver competências e habilidades que permitam ao futuro professor de música atuar em diversos contextos educativo-musicais” (PPC IES2, p. 4). A mesma variedade de espaços de atuação é encontrada em outros cursos de licenciatura em música, como indicam Queiroz e Marinho (2005), e é apontada como uma característica da área de educação musical (DEL-BEN, 2003; SOUZA, 2001).

Os espaços de atuação mencionados pelos/as licenciandos/as do GF3 foram mais homogêneos, talvez por ser um grupo menor. Todos/as atuavam com o ensino de instrumentos musicais, seja em escolas particulares de música e projetos sociais, seja em escolas de educação básica, como atividade extracurricular. Alguns/mas já trabalhavam com o ensino de música antes mesmo do ingresso na licenciatura em música.

Fabio: [...] hmmm... trabalho há nove anos já, nove anos já trabalhando com o ensino de música em escolas particulares de música e aulas particulares. [...] particulares de música, instrumento. (GF3, l. 8-9, 11)

Pérola: E assim, em relação à música eu, no ano que vem, faço dez anos que estou trabalhando no projeto [na escola]. Ahn... Além do projeto, eu já participei de projetos como o Mais Educação, Escola Aberta e agora estou atendendo também um grupo de bandeirantes, que eles têm aula de [instrumento musical], e assim é o contato que eu tenho dando aula, né? (GF3, l. 47-51)

Beatriz: Eu tô no final do curso, mais ou menos entre o 7º e 8º semestre, deixei o TCC pra fazer no semestre que vem. Ahn... O meu contato com aula é mais aula individual de [instrumento musical], que é a minha primeira formação, que eu sou bacharel em [instrumento musical], e também agora que eu tô tendo contato com... em sala de aula mesmo, que é no estágio, né?, turmas de 7º ano. (GF3, l. 52-56)

As falas dos/as licenciandos/as demonstram que, embora não estejam formados/as ainda, muitos já atuam como professores/as de música e alguns/mas o fazem desde antes do ingresso no curso de licenciatura, corroborando achados de outras pesquisas, com as de Del-Ben (2012), Gomes (2016), Morato (2009) e Pires (2015a).

Além desses/as licenciandos/as que já tinham experiência como professores/as de música, uma das licenciandas teve sua primeira experiência durante o curso.

Íris: Estou no 8º semestre do curso e o meu primeiro contato mesmo com aula, assim, em sala de aula, foi num semestre da IES2, com uma cadeira de Metodologia da Educação Musical, que eu dei aula pro 5º ano. Depois, meu outro contato foi na educação infantil, que é pro estágio. Nunca tinha dado aula e, também neste semestre, eu comecei a dar aula numa escola, de [instrumento musical]. (GF3, l. 24-29)

5.2 SOBRE A ESCOLHA DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Instigados/as pela primeira pergunta do roteiro, “por que escolheram o curso de licenciatura em música?”, e ao longo das discussões, os/as licenciandos/as relataram os motivos pelos quais escolheram o curso.

Alguns/mas licenciandos/as buscaram o curso porque já trabalhavam como professores/as de música e buscavam se qualificar. Isso aparece na fala de Renato, complementada por José (GF1), e também na de Janete.

Renato: Uma coisa importante, acho, de acrescentar é que uma grande parte do pessoal aqui da licenciatura, antes de entrar, de alguma forma, já atuava como professor, entendeu? Ou dando aula particular, ou num projeto...

José: Ou pro tio, prum primo... (GF1, l. 280-283)

Janete: A minha escolha foi pela minha prática, anteriormente, da docência. (GF1, l. 66)

Assim como Janete, Osvaldo, do GF3, também tinha experiência prévia e escolheu a licenciatura por querer ser professor de música, além de se espelhar no trabalho de um professor anterior à graduação.

Osvaldo: Logo que eu fui entrar no curso, eu já tinha na minha cabeça que eu queria ser professor. Alguma coisa assim, porque eu... eu tinha um professor de violão e ele sempre, além de dar aula, ele tocava muito bem. E eu sempre me espelhei bastante nele, eu sabia que ele ia tocar e dar aula também. E eu já tinha tido algumas

experiências com dar aula, poucos meses, com alguns alunos, e eu tinha gostado muito, né? Aí eu pensei que seria uma baita oportunidade, de mais oportunidade, no caso, de campo de trabalho e também nessa questão de já querer ser professor. (GF3, l. 124-131)

O que esses/as licenciandos/as pareciam buscar é a qualificação do trabalho que desenvolviam, como exemplifica a fala de Ana, que trabalhava em um projeto social antes do ingresso no curso e sentia necessidade de aperfeiçoamento para seguir o seu trabalho. Acreditava, nesse sentido, que a licenciatura poderia trazer subsídios para que seu trabalho no projeto pudesse melhorar.

Ana: Eu escolhi licenciatura para qualificar as atividades que nós desenvolvíamos no projeto, em virtude... nós éramos, ainda somos bastante carentes nessa área, uma vez que a gente não trabalha com um público que... nem necessariamente, que conheça música e, às vezes, por mais que a gente tenha um básico conhecimento, a gente tem dificuldade em passar por não ter orientação adequada. (GF2, l. 81-85)

Alguns/mas licenciandos/as viam na licenciatura a possibilidade de ter mais oportunidades de trabalho depois de graduados/as. Para Guerreiro, a licenciatura poderia lhe abrir mais possibilidades através do diploma, fazendo diferença no campo de trabalho.

Guerreiro: Eu vim mais pro curso por causa da parte pedagógica, apesar que, hoje, fazendo a educação musical, vejo que muita coisa acaba passando, assim, de uma maneira aleatória, sem ter uma base boa. Então, é mais por causa de mercado e ter um diploma, mesmo, né?, porque ajuda até no campo do trabalho, né? [...] E isso que eu já sou conhecido no ramo e tal, mas o que vale é o papel, né? (GF2, l. 86-92)

A ampliação do campo de trabalho também foi ressaltada por Fabio, que escolheu a licenciatura porque, na época da escolha, trabalhava em uma escola específica de música.

Fabio: [...] Não sabia muito o que esperar do curso, mas também pesei, sabe? Pensei assim: “tá, acho que tem um mercado de trabalho interessante, tem concurso na área etc. e tal”. E bacharel ia me deixar onde eu já estava, dando aula em escolas particulares de música. Foi mais ou menos isso... (GF3, l. 73-76)

De modo semelhante, Joaquim destaca a carreira profissional, dizendo que, para a licenciatura, a carreira “[...] já é tão difícil [...]”, mas que considera que, para o bacharelado, “[...] no Brasil, é um campo muito mais difícil de se conseguir sucesso profissional.” (GF1, l. 63-65).

Beatriz, que é bacharel em música, contou que ingressou na licenciatura para continuar os estudos, já que não se sentia preparada para ingressar num mestrado, mas “também pelo fato de que dar aulas tem a coisa do concurso, tu pode fazer concurso, tu tem um pouco mais de, não estabilidade, mas... de um pouco mais de segurança, digamos assim, do que só ser músico de orquestra.” (GF3, l. 86-89).

A referência ao curso de bacharelado e ao campo de trabalho a ele associado também aparece nas falas de Íris e Pérola. A fala de Íris remete à proposta do curso de licenciatura. No caso da IES2, os/as candidatos/as ao curso de licenciatura prestam Prova de Habilitação Específica de Música num instrumento musical ou para canto antes do Concurso Vestibular. O instrumento escolhido na prova será o instrumento principal do/a licenciando/a ao longo do curso.

Íris: E, até então, eu sempre via assim... sempre gostei de tocar muito, mas vi esse viés de pensar em outras coisas e também por ser [instrumento musical], eu realmente pensei assim: “ah, onde é que é meu campo como bacharel de [instrumento musical] que a gente vê? De quantos que se formam, quantos realmente se tornam solistas ou coisas assim?” E eu pensei que o campo seria bem mais amplo da licenciatura, mas teve essa controvérsia de “ah, não é licenciatura em [instrumento musical], e, sim, em música, que tu tem o instrumento de proficiência”. (GF3, l. 113-120)

Pérola: Eu, foi porque, desde os 14 anos, eu tinha uma... um contato com esses projetos Escola Aberta, Mais Educação e, depois, com 16, eu fui contratada lá n[o] [projeto] para dar aula. Então, eu comecei a gostar, né? Porque, antes, eu não tinha a mínima noção do que eu ia fazer. Então, a partir dessa experiência que eu tive lá que daí eu queria: “ah, eu quero seguir na música”, que é uma coisa que eu gosto de fazer, que eu me sinto bem. Ahn... Só que entre escolher bacharelado e licenciatura, bacharel não tem nada a ver comigo, então, apesar de eu ser mais quieta e tal, pra mim não ia dar muito certo então... E assim, na licenciatura a gente tem mais contato com os alunos, mais relações, a gente cria relações com eles e tal. Então, isso foi, acho, uma das coisas que fez eu decidir pela licenciatura. (GF3, l. 96-105)

A experiência com o ensino de música relatada por Pérola também foi o que motivou a escolha de outros/as licenciandos/as, que se identificavam com a música e com o ensino. Na sequência de falas a seguir, o gosto por música é associado ao gostar de dar aula, além da busca por “profissionalização”.

Aria: [...] eu fazia outro curso antes da música, mas eu já ia pra esse lado da licenciatura. Eu gosto bastante de dar aula. E... Eu gosto de música e eu acho que, sendo professor de música, vai abrir vários campos pra mim, então... A licenciatura é importante pra isso. Maurício: Eu escolhi música, primeiramente, porque eu gosto... Escolhi a educação, licenciatura em edu... em educação... ahn... por gostar do ato educacional, por gostar do processo pedagógico, né? E escolhi a música porque já é uma função que eu exerço profissionalmente e me identifico mais com ela do que com as outras áreas da licenciatura.

[...]

Homer: Eu escolhi música por causa que... Eu sempre estudei música na minha vida, desde quando eu era criança, meu pai me incentivou também... Ahn... E sempre foi um desejo que eu tive de aprender mais sobre música. E a parte da licenciatura por causa que eu queria... O ramo do trabalho, também, que é um pouco mais amplo, e também porque eu queria ter uma profissionalização assim, pra poder passar adiante meu conhecimento, em projeto de, projeto básico de vida que eu tenho, né? (GF2, l. 95-114)

Renato, na sua fala, também sinaliza sua identificação com a área de música, mas a escolha pela licenciatura se dá, inicialmente, pela exclusão da possibilidade de cursar bacharelado. No decorrer da fala, entretanto, Renato conta que, ao longo do curso, foi ampliando sua perspectiva.

Renato: O principal motivo por que eu entrei aqui era porque eu não queria fazer bacharelado. Toco violino. Todo mundo pergunta “Por que não faz bacharelado?”, como se uma coisa fosse automaticamente ligada à outra. Eu queria tar na licenciatura porque eu sabia que era uma coisa mais ligada pro repertório [musical] popular, que é o que gosto, né? Mas daí, depois, também, “Tu vai dar aula” e eu gostei da ideia. Eu sempre fui meio assim, durante... desde o ensino fundamental, médio, meio liderzinho da turma. Sempre na frente, sempre resolvendo coisa, sempre fazendo, daí pensei: “Bah, vou ser professor de música! Vai ser uma coisa que vai me fazer bem!”. Daí eu comecei... Mas, agora que eu to tendo prática de professor, mesmo, confirmou... Mesmo que seja pras crianças... (GF1, l. 964-973)

Assim como Renato, Bernardo mudou suas perspectivas em relação ao curso. Inicialmente, a escolha pela licenciatura se deu “na grande ilusão de que a gente ia aprender todos os instrumentos” (Bernardo, GF1, l. 60).

Bernardo: E como eu vi, cheguei aqui e vi que não era o que eu queria, já desconstruí essa minha ideia de ser professor que ensina todos os instrumentos, né? Então, minha ideia voltou, até o segundo ano do ensino, do curso... então, eu seria... “Eu vou tentar ser um bom instrumentista”. Porém, [n]a licenciatura, como já foi falado, não consegue estudar instrumento e aí, quando ainda consegue um pouco, é recepcionado pela fala de não tocar bastante, de tocar menos... (GF1, l. 934-940)

Já Lisa, que era aluna de outro curso, ingressou na licenciatura em música por acreditar “[...] na importância da música dentro da escola, do ensino de música desde a infância [...]” (Lisa, GF2, l. 77-78). E Sofia fez referência à influência da família, já que disse ter escolhido a licenciatura em música por ter sido esse o curso feito por seu irmão.

Apesar das diferenças encontradas entre os/as licenciandos/as, para a grande maioria deles/as, a busca pela licenciatura se dá a partir da identificação com a docência de música. Esses/as licenciandos/as parecem já conhecer o campo de atuação profissional na área de música, de alguma maneira, antes mesmo do

ingresso nos cursos de licenciatura, uma vez que muitos/as já atuavam com o ensino de música antes do ingresso no curso, remetendo a uma profissionalização precoce, já abordada em pesquisas anteriores, como as de Gomes (2016) e Morato (2009). Além disso, reconhecem que a licenciatura tem uma finalidade específica, que é a formação de professores, e que tal formação poderá contribuir para o trabalho que já desenvolvem. Já os/as licenciandos/as que não tinham expectativas vinculadas a ensinar música, passam a tê-las ao longo do curso.

5.3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Iniciei os grupos focais com perguntas de caráter aberto para que os/as licenciandos/as pudessem expor suas próprias perspectivas sobre o curso, tendo a oportunidade de apresentar suas opiniões e percepções e abordar aspectos que considerassem mais relevantes. As discussões que surgiram a partir das perguntas “Como é o curso de vocês?” e “Que tipo de disciplina vocês fazem?” são apresentadas nos subtítulos 5.3.1, 5.3.2 e 5.3.3, a seguir.

5.3.1 O “choque de realidade” ao ingressar no curso

Ao iniciarem o curso que escolheram fazer, alguns/mas licenciandos/as vivenciam um “choque de realidade” em função da carga horária do curso de licenciatura, considerada excessiva por licenciandos/as dos três grupos focais, como exemplificam as falas a seguir.

Ubiratan: Ahn... tem 80 disciplinas pra fazer em quatro anos. Então, a gente se mata pra fazer... (GF1, l. 82-83)

Janete: Acho que toda formação devia ter, como o Ubiratan falou. O problema é que a gente tem muita disciplina.

José: Como quem falou?

Janete: O Ubiratan colocou que era muita, muita disciplina...

[...]

Janete: [...] Então, eu acho que a gente tem que ir meio correndo e tu perde muito dessa formação por não conseguir levar tudo.

Renato: Tem que fazer pra passar!

Joaquim: Tem que fazer pra passar e terminar! (GF1, l. 366-374)

Lisa: Com relação à carga horária da licenciatura, acho que a gente, assim, é meio que uma prova dos nove, sabe? O pessoal que chega, 1º semestre, se depara com um número de cadeiras muito grande, sabe? E é meio que um pessoal que já vem, assim, apavorado, meio que assim, dá... dá... não sei, assim... um choque de realidade. Então, tu... acho assim, que... e eu vejo que o pessoal que tá mais pro final do curso, tem um... tem mais tempo livre, então, assim... A questão de reorganizar a grade curricular do curso pra não se sobrecarregar nos primeiros anos, sabe? Até porque a gente tá começando um novo universo, um novo mundo, então, tipo... E é muita coisa, sabe? E aí... é muita coisa pra quem chega, pra quem vem. Até a gente se adaptar, se ambientar, demora e, muitas vezes, correm com o pessoal que tá aqui, sabe?

Lucena: E o ruim disso, porque são várias matérias, então, tu poderia aproveitar elas melhor se fosse... se não fosse tanta matéria, entende? Porque tu faz todas, por exemplo, eu tenho 11 cadeiras e aí não consigo aproveitar todas, da maneira que eu queria porque eu tenho que dar... daí é aquela por cima em todas, entendeu? E eu acho que um pouco é ruim isso, porque a gente entra com uma outra formação e aí tem que dar conta de tudo. E é pouco tempo pra muita matéria.

Guerreiro: É, são oito semestres, né? Eu acho o nosso... a licenciatura tem que ser mais. Tipo: até dez ou até mais... (GF2, l. 192-210)

Priscila: E acaba que as matérias são muito pesadas, né? Por causa que, aqui no curso, começam a partir das oito e meia as aulas e vão até às seis horas da tarde, às vezes...

Guerreiro: Seis e meia.

Priscila: Seis e meia! Só no 1º semestre tem 10 matérias. No 2º, acho que tem na base de 11 matérias, né? É muito cheio. Daí, a partir do 4º semestre, daí começa a ter bem menos matérias. (GF2, l. 228-234)

Beatriz: Puxado!

Fabio: Bah!

Beatriz: Tem bastante cadeira. (GF3, l. 144-146)

Fabio: Eu acho que o início do curso é meio assustador, porque é muita cadeira...

Várias vozes: Muita cadeira!

Fabio: Só as obrigatórias são nove ou oito cadeiras, dez, sei lá. É muita coisa... e tu tem que lidar com instrumento também, lidar com aquelas cadeiras universais, né?, que os professores não querem saber se tu é da licenciatura ou é bacharel, tem que ir bem e passar lá também e tal. E, além de tudo, tem algumas cadeiras que, lá naquela época, parece que não faziam sentido... Fica realmente uma coisa distante... (GF3, l. 204-211)

Além da carga horária do curso ser alta, alguns licenciandos relataram a dificuldade de fazer o curso em função dos horários em que as aulas são ofertadas, principalmente aqueles que trabalham ao mesmo tempo em que estudam.

Osvaldo: Até porque os horários são muito quebrados e tem muita cadeira.

Beatriz: É, os horários são quebrados, tem toda... (GF3, l. 499-500)

Guerreiro: Daí aperta... aperta horário... Eu, pra mim, me vejo mal, às vezes, porque eu tenho que sair daqui, como eu vou fazer agora, vou trabalhar, às vezes tem que voltar pra cá, né? E vai de novo, e volta, por quê? Porque... eu acho que é bem mal elaborado, todos os horários são quebrados: tem aula oito e meia, aula meio dia e meia, aula uma e meia... Acho que não trabalham com hora cheia. Acho que tem que rever isso aí... (GF2, l. 227-234)

Ana, do GF2, aponta outro problema em relação à organização dos horários, que é o fato de o curso ser oferecido somente no período diurno.

Ana: Outra coisa que... eu me questiono... é... a respeito dos horários serem apenas diurnos, porque grande parte dos acadêmicos de música, eles têm que trabalhar em algum outro lugar para conseguir se manter e, aí, daí não tem muitas opções... Não tem muitas opções de horários: ou tu faz de manhã, ou tu não faz... e isso acaba atrasando. Pra quem trabalha, acaba atrasando o semestre. Vai ter que jogar com o horário que tu tem...

Lisa: Pra quem trabalha, o único horário disponível é à noite, né? E aí a noite é pra ti descansar, então, meio que tu não pode assumir compromisso de poder trabalhar, no caso, por causa dos horários que tu tem distanciados um do outro... (GF2, l. 247-255)

Alguns/mas participantes do GF3, inclusive, acreditam que essas características dos cursos estão entre os motivos que levam licenciandos/as a pedirem troca de curso para o bacharelado.

Beatriz: Também o negócio de desistir, de trocar pro bacharelado, tem várias questões, né? Tem a questão do horário quebrado, tem a questão de que muita gente já trabalha quando entra na faculdade, então, tem várias...

Alguém¹⁴: A carga horária...

Beatriz: A carga horária é pesada... Claro que é possível, é possível, eu também, eu me formei em quatro anos.

Elaine: Tem gente passando da licenciatura pro bacharelado, é isso?

Várias vozes: É...

Alguém: Passando, agora...

Fabio: Agora são dois, só.

Íris: Mas é o que entrou...

Alguém¹⁵: A [nome da colega] e o [nome do colega].

Íris: Mas só isso que entrou.

Beatriz: Mas acho que tem várias questões que envolvem...

Fabio: E, daqui da turma, nós quatro somos os que vão se formar desde o início...

Lorena: É, desde o início juntos...

Fabio: A gente não se aguenta mais, mas a gente tá aí!

Risos. (GF3, l. 506-523)

Essas falas indicam um descompasso entre as expectativas de parte dos/as licenciandos/as e a organização do curso: muitos/as buscam a licenciatura por já trabalharem como professores/as de música, mas têm dificuldade em realizar o curso justamente por trabalharem. Os cursos parecem ser organizados tendo em vista um/a estudante com dedicação integral ao curso, o que não é o caso de licenciandos/as que participaram desta pesquisa, nem de outros contextos, como evidencia a literatura da área (por exemplo, GOMES, 2016; MORATO, 2009). Portanto, a carga horária total dos cursos, que estava em conformidade com a

¹⁴ Não identifiquei o/a licenciando/a que falou a frase.

¹⁵ Não identifiquei o/a licenciando/a que falou a frase.

legislação vigente quando da elaboração dos PPCs, parece ser considerada excessiva pelo fato de muitos/as licenciandos/as trabalharem.

Outro fator que pode influenciar a percepção dos/as licenciandos/as sobre a carga horária de seus cursos é a comparação com os cursos de bacharelado ofertados pelas instituições, uma vez que diversas disciplinas são cursadas por licenciandos/as e bacharelandos/as ao mesmo tempo. Para a integralização do curso de licenciatura em música da IES1 era necessário cumprir um mínimo de 3.525 horas, num prazo mínimo de oito semestres. Já na IES2, era necessário cumprir 2.880 horas, também num prazo mínimo de oito semestres, lembrando que ambos os cursos eram regidos pela Resolução CNE/CP 1/2002. Tanto os cursos de bacharelado em música da IES1¹⁶ quanto os da IES2¹⁷ apresentavam carga horária menor que seus cursos de licenciatura.

O “susto” com as realidades dos cursos também pode ter relação com o descompasso entre o que os/as licenciandos/as pensavam sobre os conhecimentos que caracterizam a profissão docente (Roldão, 2005, p. 114) e os conhecimentos considerados necessários, pelas instituições formadoras, para exercer a profissão de professor/a de música, afinal, muitos/as licenciandos/as já eram professores/as de música sem todos esses saberes. Talvez não imaginassem que precisariam estudar – ou aprender – tantas coisas para serem professores/as de música. Assim, a licenciatura é vista como “um novo universo, um novo mundo”, como diz Lisa, que “não fazia sentido” antes do ingresso, como indica Fabio. O percurso formativo parece ser “assustador” (Fabio, GF3) porque é desconhecido; e sobrecarregado, porque envolve muitos conhecimentos a serem desenvolvidos.

¹⁶ Música Bacharelado – Composição: 2.460h; Música Bacharelado Canto: 2.130h; Música Bacharelado Clarineta: 2.355h; Música Bacharelado Flauta Transversa: 2.355h; Música Bacharelado Percussão: 2.460h; Música Bacharelado Piano: 2.015h; Música Bacharelado Trombone: 2.235h; Música Bacharelado Trompa: 2.235h; Música Bacharelado Trompete: 2.235h; Música Bacharelado Viola: 2.505h; Música Bacharelado Violão: 2.085h; Música Bacharelado Violino: 2.505h; Música Bacharelado Violoncelo: 2.505h; Música Bacharelado - Contrabaixo: 2.505h; Música Bacharelado Fagote: 2.355h; Música Bacharelado Oboé: 2.355h; Música Bacharelado – Tuba: 2.235h

¹⁷ Bacharelado em Música – Habilitação Canto: 2.460h; Bacharelado em Música – Habilitação Composição: 2.490h; Bacharelado em Música – Habilitação Cordas ou Sopros: 2.400h; Bacharelado em Música – Habilitação Regência Coral: 2.445h; Bacharelado em Música – Habilitação Teclado: 2.400h; Bacharelado em Música – Habilitação Música Popular: 2.400h.

5.3.2 Eixos da formação

Em relação aos conhecimentos a serem desenvolvidos na formação, os/as licenciandos/as os percebem organizados em diferentes eixos. Participantes do GF2 apresentaram as disciplinas divididas em três núcleos, como mostra o trecho a seguir.

Maurício: Tem três núcleos. Os núcleos musicológicos, que são voltados à música, né?, que daí engloba Teoria e Percepção, Análise Musical, Harmonia, Contraponto...
 Várias vozes: História...
 Maurício: História da Música. Tem os pedagógicos, que daí contemplam Didática, ahn...
 Psicologia da Educação, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Base da Pesquisa...
 Várias vozes: Políticas Públicas...
 Maurício: ... Políticas Públicas...
 Danilo: As didático-musicais...
 Maurício: E as didático-musicais, né?, que daí engloba Educação Musical, Didática Musical, Estágio. São os três núcleos da música – licenciatura. (GF2, l. 274-284)

O PPC do curso da IES1 apresenta as disciplinas divididas em dois grandes eixos: Musicologia e Práticas Interpretativas, e Conhecimentos Pedagógicos e da Educação Musical. Os/as licenciandos/as do GF2, que não mencionam práticas interpretativas quando se referem aos núcleos “voltados à música”, subdividem o segundo eixo definido pelo PPC, diferenciando os dois tópicos ali definidos e levando à identificação de um terceiro núcleo – “as didático-musicais” – que parecem fazer a integração entre os núcleos anteriores. As disciplinas nomeadas como pedagógicas são disciplinas ofertadas pelo Prédio da Educação¹⁸ (PE), enquanto as disciplinas didático-musicais são ofertadas tanto pela PE quanto pelo Prédio das Artes (PA), e as disciplinas musicológicas, pelo PA.

À identificação de núcleos ou grupos de disciplinas, alguns/as licenciandos/as associam um distanciamento entre as áreas e professores das disciplinas e também um distanciamento geográfico, em que uma parte do curso está de um lado “da ponte” e outra parte, do outro lado “da ponte”. Eles/as se referem à ponte que existe no campus da universidade entre o prédio da PA e o prédio da PE, que ficam distantes geograficamente, entre si. A fala de Lisa revela essa percepção de distanciamento.

¹⁸ Prédio da Educação e Prédio das Artes são expressões utilizadas nesta dissertação, substituindo o nome oficial de cada uma das construções.

Lisa: É. Porque passa da ponte, é uma coisa, depois, lá do outro lado da ponte, é outra coisa. Porque... pensa num distanciamento tanto de distância mesmo quanto dos professores entre eles, né? Não há esse diálogo que deveria acontecer entre os professores. A não ser quando tem reunião, porque, na verdade, eu não sei como é a reunião deles, porque é sempre fechada. Tá, tem DA¹⁹ que sempre vai, mas... ahn... A gente sabe, por relato dos professores com que a gente tem mais proximidade, ahn... mais proximidade com os professores da educação [musical], que não há esse encontro, essa conversação entre os professores do bacharelado com os professores... do curso aqui da música com os professores da educação [musical]. (GF2, l. 290-298)

A fala de Lisa suscitou a discussão no grupo sobre as desarticulações que os/as alunos/as percebem entre as disciplinas. Segundo eles/as, poderia haver mais diálogo entre as áreas e os professores:

Anderson: É, tu falou na primeira parte, lá, é, é... É isso que eu acho sobre a desconexão do curso. Acho que é isso. Eu gosto de todas as cadeiras, acho que todas as cadeiras são maravilhosas, mas acho que é isso... Isso que não dá a liga.

Danilo: A comunicação, né?

Lisa: A falta de comunicação de...

Elaine: Então vocês não veem uma articulação entre esses eixos, entre esses...

Várias vozes: Não!

Maurício: Vagas. Vagas articulações. De vez em quando tu escuta numa aula: "Ah, isso talvez a gente pode trabalhar assim na escola", mas uma coisa muito vaga e desconexa, sabe?

Elaine: Em que aula acontecem essas...?

Maurício: Um exemplo: se a gente está numa aula de História da Música, por exemplo, tá trabalhando um determinado conteúdo, a gente tá trabalhando aquele conteúdo, difícil da gente ter uma articulação de como a gente pode chegar com isso pra um determinado ciclo educacional.

Anderson: Mas existem todos os tipos. Em TP [Teoria e Percepção] o professor fala, às vezes, de psicologia da educação...

Maurício: É... Existem... (GF2, l. 300-317)

A integração que não é percebida por esses/as licenciandos/as está prevista no PPC, já que "deverá haver uma integração ampla dos professores, pertencentes ao [PA] e ao [PE], no projeto de formação do futuro profissional da educação musical" (PPC IES1 – Papel dos docentes), recomendando que os professores que atuam no curso realizem projetos de pesquisa, ensino e extensão integrados, "voltados à área da educação musical" (*Ibid.*).

Os/as licenciandos/as do GF1, que já faziam os estágios supervisionados, também percebem uma desconexão entre os núcleos de disciplinas. No entanto, mencionam que isso se modifica a partir do 4º semestre do curso.

Ubiratan: Ahn... Em geral não tem muito diálogo entre os dois centros, entre o centro da educação e o... e o núcleo comum de música... ahn... E é isso aí!

¹⁹ DA: Diretório Acadêmico – mas a licencianda se referia ao representante discente nas reuniões de colegiados de professores.

Janete: É o que a gente percebe, é que existem dois núcleos, dois centros que não têm uma ligação, que possa... até em horários também, às vezes os horários batem... alguma coisa assim... É, se percebem dois cursos: o da música e o da licenciatura.
 Ubiratan: O curso também, pra mim, tem duas etapas: o primeiro é só lá quase no prédio da música e depois a gente vem aqui pro prédio da educação.
 Janete: E no 4º semestre tem mais ligação.
 Ubiratan: É... 4º e 5º semestre. (GF1, l. 81-94)

A “ligação” percebida pelos/as licenciandos/as talvez ocorra em função do oferecimento de disciplinas “didático-musicais”, usando a expressão de participantes do GF2, que articulam música e educação. A disciplina Prática Instrumental IV (4º semestre) apresenta, em seus objetivos e conteúdos, aspectos voltados tanto para o repertório musical e a técnica do instrumento musical quanto aspectos relacionados à educação musical e ao ensino do instrumento e práticas musicais coletivas. No programa das disciplinas que a antecedem, a ênfase é maior na formação musical. Além disso, no 5º semestre os/as licenciandos/as iniciam as suas práticas de estágio supervisionado que, como será tratado mais adiante, buscam integrar os diferentes eixos de formação.

Os/as licenciandos/as do GF3 afirmaram perceber uma fragmentação entre as disciplinas, embora o PPC da IES2 explicita que “formação específica e pedagógica deverão estar integradas entre si e com a pesquisa e a prática docente, aliadas à formação humana e cultural” (PPC IES2, p. 4). Fabio, do GF3, também identifica, assim como participantes do GF2, que o curso está organizado a partir de três eixos de formação, classificando as “cadeiras” oferecidas.

Fabio: Mas eu acho que tem uma fragmentação no curso, que eu sempre falei, que são as cadeiras universais, assim, da música, do currículo; as cadeiras d[o] [PE], que eu acho que elas também são um pouco soltas e as cadeiras da licenciatura em música. Que, claro, as cadeiras da licenciatura fazem um meio campo entre as cadeiras d[o] [PE] e as cadeiras universais, mas ainda é uma viagem profunda entre elas, parece que há um abismo...
 Lorena: Elas não dialogam, né? Elas não conversam.
 Osvaldo: Não, não muito... (GF3, l. 631-638)

As cadeiras universais são aquelas compartilhadas com o curso de bacharelado em música e as “da licenciatura em música” são as cadeiras obrigatórias somente para o curso de licenciatura, sendo que algumas são eletivas para o bacharelado. É nelas que, na visão de Fabio, acontece a articulação entre música e educação.

5.3.3 Percursos de formação

Além das disciplinas obrigatórias, os cursos de licenciatura em música das duas instituições procuram garantir alguma flexibilidade aos seus currículos por meios de atividades ou disciplinas eletivas e complementares. Segundo o PPC da IES2,

[...] as [atividades] eletivas, aliadas às atividades complementares, dão flexibilidade ao currículo, possibilitando atender necessidades e interesses mais específicos dos licenciandos, ao mesmo tempo em que buscam contemplar particularidades de diferentes espaços e contextos de atuação profissional na área de educação musical. (PPC IES2, p. 22)

De modo semelhante, para a integralização do curso da IES1 são ofertadas disciplinas “que constituem a parte fixa e flexível da matriz curricular” (ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS, PPC IES1, p. 1), que, juntamente com as atividades complementares de graduação, têm o propósito de atender “as necessidades dos alunos” (Ibid.).

Através dessa flexibilização curricular, os/as licenciandos/as têm a possibilidade de serem agentes de sua formação, traçando caminhos no curso a partir de seus interesses e necessidades, como relata Janete, do GF1.

Janete: Mas, assim, a gente não tem uma, uma linha que tu consiga seguir e fazer isso realmente, na prática... É, é, a gente... Por isso que eu acho que cada um se forma de uma forma, entendeu? Porque, a partir de um tempo, a pessoa vai tendo uma linha de pesquisa e procurando por si o que realmente quer estudar. Tem uns da licenciatura que vão, que direcionam mais pra prática em instrumento, tem uns que realmente focam na didática em sala de aula... Enfim... (GF1, l. 142-148)

Maurício, do GF2, também acredita que há vários caminhos que podem ser seguidos ao longo do curso, dependendo da área em que o licenciando quer se especializar.

Maurício: Se tu quiser, se tu quiser se especializar na parte de... pedagógica, educacional, tu tem pra onde ir, né? Se tu quiser se especializar em performance, ahn... Enfim, tem uma cadeira que te proporciona isso. (GF2, l. 119-121)

Pérola, do GF3, exemplificou como cada licenciando pode direcionar seu percurso formativo contando a experiência que ela e sua colega Íris vivenciaram no estágio.

Pérola: Uma vez até a [professora de instrumento] falou assim pra mim: “ah, o curso é o mesmo, mas é diferente pra cada um, cada um vai ter a sua formação”, né? Porque... tipo, a Íris busca uma coisa que vai ser importante pra formação dela, eu, pra minha, né? Que nem assim, ela disse lá quando a gente foi fazer, que a gente vai na mesma escola, o estágio, né? Aí ela faz pra crianças de 5 anos e eu pra crianças de 2 a 3 anos. Então, aí ela disse assim: “eu quero os maiorzinhos porque eu não sei o que vou fazer com os menores”. E eu disse: “ah, eu quero os menores justamente porque eu não sei o que eu vou fazer com eles”. Então pra ter assim, que a Íris não tinha tido também experiência com crianças pequenas, então... [...] E então, justamente porque eu tinha experiência com crianças de 4 a 5 anos, mas com crianças de 2, 3 anos, eu não [tinha]... (GF3, l. 318-330)

Apesar da flexibilidade de percursos formativos, Fabio, do GF3, ressalta que o curso não prepara para tudo, ao que sua colega Lorena responde com uma analogia com a área da saúde.

Fabio: O curso não prepara pra um monte de coisa e a gente tem que correr atrás, eu acho que isso...
 Beatriz: É, não, com certeza, mas, falando de licenciatura, de tu tar formando um professor, né? Se a gente pensa numa coisa pra ser realmente... ahn... boa assim, de formar um professor o mais completo possível, eu acho que isso não é uma coisa tão impossível de acontecer, de lidar com todas faixas etárias que a gente poderia pegar depois...
 Lorena: Mas eu acho que isso da formação acontece em vários setores, várias áreas. Se tu vai fazer medicina, por exemplo, tu vai sair um médico, mas tu não vai sair um médico, tu vai ganhar é na experiência, eu acho que acontece isso com qualquer profissão, né? (GF3, l. 265-275)

As falas desses/as licenciandos/as, além de apontarem limitações do curso, evidenciam o entendimento de que a licenciatura é apenas uma etapa de sua formação, que terá continuidade tanto a partir de suas próprias iniciativas, “correndo atrás”, quanto de sua experiência profissional futura. Eles/as parecem se responsabilizar pela própria formação.

Também para Evandro e Lisa, do GF2, é necessário que os/as licenciandos/as busquem conhecimentos para além daqueles vivenciados no curso na universidade.

Evandro: Eu acho que tá tentando visar um lado que a gente não tá percebendo que, assim... muito disso a gente tem que buscar. Não vai ser num curso que a gente vai absorver tudo que os professores ensinam. A gente tem buscar também, é...

conhecimento, né? Então, a nossa função, dos que estão aqui, é tentar absorver o máximo possível, né? (GF2, l. 443-447)

Lisa: A universidade te dá todas as ferramentas e a gente tá aprendendo como utilizá-las. E como buscar mais.

Lucena: Ou não utilizá-las.

Risos.

Lisa: É, ou como não ou como sim, né? Aí vai de cada um, de que que acha que é melhor para sua formação... enfim... mas a gente tá. (GF2, l. 696-701)

Essas falas encontram em Bellochio (2016) a possível explicação de que “nem tudo o que é ensinado e aprendido no ensino superior é internalizado e se transforma em conhecimento profissional para o professor em formação acadêmico-profissional.” (BELLOCHIO, 2016, p. 10).

Janete exemplificou esse entendimento dizendo que ser professor/a é carregar uma “bagagem”.

Janete: [...] toda uma bagagem, então... Professor é uma bagagem. Eu acho que todo o processo é longitudinal. Professor é um dos únicos, ahn... assim, que sempre vai ter que estar se renovando, nunca se forma, sempre tem que tar procurando algum, alguma coisa assim, pra tar melhor, pra se fazer melhor... (GF1, l. 598-602)

Janete apontou a necessidade de os/as professores/as continuarem estudando, buscando conhecimentos em outras instâncias, além do curso. Para José (GF1), saber que “a formação nunca vai ter fim” é algo que deve estar claro para os/as licenciandos/as, algo que tem que estar “muito evidente nas nossas cabeças” (José, GF1, l. 611-613).

Para esses/as licenciandos/as, a licenciatura em música é, como a própria legislação brasileira aponta, a etapa inicial da formação do/a professor/a de música, somente parte do percurso a ser trilhado pelo/a licenciando/a. Além disso, o diploma que receberão ao final do curso não será de professor/a, mas, sim, de licenciado/a em música, de alguém que tem a licença para o exercício do magistério, licença que é exigida, legalmente, somente para a atuação na educação básica. Cardoso parece compreender essa situação, como indica sua fala a seguir.

Cardoso: Então, não podemos afirmar que o curso de graduação já nos forma professor. Claro, nos dá licença pra ser professor. Às vezes, tem professor sem ser formado, mas, tudo bem. (GF1, l. 795-797)

Segundo o Parecer CNE/CP 2/2015, referendando o Parecer CNE/CP 28/2001,

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). (BRASIL, 2015a, p. 27-28).

5.4 SOBRE A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO MUSICAL

5.4.1 O que é saber música

Instigados/as pelas perguntas “Qual é a importância das disciplinas de formação musical para a formação do professor de música? De que maneira elas contribuem?”, todos/as os/as participantes dos grupos focais responderam que a formação musical é necessária para ser professor/a de música: tem que saber música para ensinar música. Esse “saber música” é entendido de diferentes formas.

Para alguns/mas, “saber música” é ser músico, antes ou além de ser professor/a.

Anderson: Pra mim, vem antes.

Elaine: Vem antes o quê?

Anderson: Pra mim, se não for assim, o cara não tem como saber música. Acho que uma pessoa não musical não poderia dar aula de música.

Evandro: Que, além de professor, tem que ser um bom músico.

Anderson: Eu acho também. Pra mim, não é nem “além”. É antes de. (GF2, l. 333-338)

José: Tem que ser músico antes de ser professor! Não tem como tu deixar um lado desses, por exemplo, que já é dividido em dois polos, não tem como tu pesar mais prum lado ou pesar mais pro outro. Tu tem que, querendo ou não, ir levando os dois meio iguais, assim, sabe?... Porque não adianta tu ser um bom professor e não ser um bom músico e vice-versa... Quer falar um pouco sobre isso, Renato?

Renato: Eu acho que falaria o mesmo que tu. As coisas deveriam andar *linkadas*. O professor que vai dar aula de matemática tem que saber cálculo, entendeu? Enxergar um cálculo e resolver... O professor de química tem que saber como funcionam as reações e tudo, então... O professor de música tem que saber tocar o mínimo, cantar bem. (GF1, l. 155-164)

Para Renato, saber música tem relação com saber tocar um instrumento musical.

Renato: Vou dizer o que diante disso? Sou músico primeiro, né? Se eu parar de tocar, vou enferrujar e vou ensinar o quê? A história? Vou ler história da música pra eles? (GF1, l. 818-820)

Em contrapartida, para Fabio, do GF3, saber música não é ser instrumentista. Para ele, as disciplinas de formação musical possibilitam compreender a música além do tocar.

Fabio: Outra coisa importante dessas cadeiras, pensando agora, é que se ensina e se fala de música, aí sim, sem instrumento. Então, há uma possibilidade, em outro nível da sala de aula. “Ah, é possível falar de música sem instrumento”, é uma coisa um pouco diferente pra mim que sempre dei aula de instrumento. Então, sim, nesse caso, sim. (GF3, l. 617-620)

Em outro momento do grupo focal, Lorena e Fabio explicaram que, ao longo do curso, compreenderam que o instrumento musical “é uma ferramenta” para dar aula.

Fabio: Tá, mas foi legal que ele²⁰ falou assim: “aqui vocês vão aprender a ser músicos, não aprender música, vocês vão ser músicos, não só instrumentistas”. Não tinha entendido na época, mas hoje eu entendo, eu acho que eu me sinto mais músico pra ensinar música, hoje, do que instrumento, e isso quem me possibilitou, além das cadeiras que a gente tá falando e tal, vem muito das cadeiras de música mesmo.

Lorena: Porque ser músico não é só, não é tocar... O que a gente aprendeu e se deu conta é de que ser músico não é apenas tocar.

Fabio: O instrumento é uma ferramenta.

Lorena: É uma ferramenta.

Fabio: E que fica muito claro na sala de aula, onde a gente não tem aquela ferramenta, muitas vezes, ou tem várias.

Lorena: E que a música que... Por exemplo, [nome da disciplina], que o [professor] dava pra nós e que ele escreve uma coluna n[o] jornal, né? Então, ele é um, ele é músico, ele faz um trabalho assim, ele sabe bastante sobre história da música, ahn... é... músico que escreve sobre música sem precisar tocar, entende? Então acho que é nesse sentido... (GF3, l. 664-680)

Já a compreensão de Sara, do GF1, difere da dos/as anteriores porque, para ela, saber música pode estar ligado a saber os elementos da linguagem musical.

Sara: Acredito que, basicamente, pra ser professor de música, tem que saber música, né?

José: Bom!

²⁰ Referindo-se a um professor quando de seu ingresso no curso.

Sara: E os elementos music... e os elementos básicos musicais. Começar por aí...
 Sofia: Pulso, ritmo, altura...
 Sara: É... essas coisas assim... (GF1, l. 573-579)

Beatriz, do GF3, também nomeou alguns elementos da linguagem musical, mas ressalta que ensinar música vai além da “partitura”, de modo semelhante ao que diz Janete, do GF1.

Beatriz: Ter conhecimento de música, os básicos assim...
 Íris: É.
 Beatriz: ... que não tem como fugir disso. Mas também saber que ensinar música não é só passar os ensinamentos básicos, eu acho que isso ainda é uma coisa que eu ainda tô aprendendo. Eu sempre fui muito presa à partitura, e é... no estágio, principalmente agora, eu tô descobrindo... Descobrindo, não. Tô me dando conta de que a vida não é só partitura e isso é uma coisa difícil.
 Lorena: Isso é real.
 Beatriz: “Tem que saber o básico?”. Tem que saber, tem que ter noções de tudo isso, mas também noções de que música dá pra se fazer não sabendo partitura, falando de, de, duração... coisas assim, mais técnicas, de uma maneira que não... como vou dizer, que não pareça um conservatório, né?
 Lorena: Eu acho que tem que saber os básicos...
 Beatriz: Tem, quem vai ensinar tem que saber! (GF3, l. 1087-1100)

Os/as licenciandos/as não explicaram o que consideram ser o “básico” sobre saber música e, no momento de coleta dos dados, não me ocorreu questioná-los/las sobre essas concepções, mas parece que os/as licenciandos/as têm dificuldade em verbalizar o que entendem serem os conhecimentos musicais necessários para ser professor/a de música.

Janete: E ele [o professor de música] não entra só para ensinar as notas musicais, né? Acho que é a música pela música, mas acho que tem muitas coisas que vão se agregar...
 Sofia: Não é só isso.
 Cardoso: Trabalho social...
 Janete: E mais... Numa realidade nossa, no Brasil, de escola pública hoje, é mais voltado pro social do que...
 José: Óbvio...
 Janete: A música por si.
 Cardoso: As atividades interagem com diversas... (GF1, l. 551-559)

Homer, do GF2, considera que a formação musical é responsável pelos conteúdos que serão ensinados pelo/a professor/a de música.

Homer: Que é basicamente o conteúdo que nós vamos passar pra eles, né? Porque, se nós não sabemos o conteúdo que nós vamos ensinar, nós não somos professor! Então... as matérias de música, que nem o Anderson falou, com certeza, têm que vir antes.

Porque... por causa que é... Mesma coisa que você ser um piloto e não saber dirigir, por exemplo. (GF2, l. 362-366)

Relacionados aos conteúdos citados por Homer, os/as licenciandos/as do GF3 citaram como percebem o modo como os saberes específicos da área da música que adquirem nas disciplinas de formação musical poderão estar presentes no trabalho do/a professor/a de música.

Oswaldo: Ah, eu acho que, por exemplo, ali no... Mais ali pro meio do curso, a gente começa a ter aquelas disciplinas assim, por exemplo, percepção e harmonia, né? Que eu acho que de repente, no meu ponto de vista, eu acho que poderia ser o curso todo ter essas cadeiras...

Lorena: Não! Deus me livre! Imagina ter percepção até agora! Eu ia ficar louca...

Risos.

Lorena: Apaga isso, por favor, não bota isso!

Oswaldo: Ah, não, eu acho que esse tipo de cadeira, por exemplo, seria, que são cadeiras bem práticas e são cadeiras que, queira ou não quer, a gente usa muito na nossa, no nosso profissional, no que a gente estiver trabalhando, né? Por exemplo, percepção, no caso. Não harmonia, não em todos os instrumentos, mas a percepção acho que em todos, englobaria todos. Eu acho que poderia ser o curso todo, ou pelo menos um pouco mais...

Lorena: Daí com doses homeopáticas, né?

Oswaldo: Com doses, doses homeopáticas, com as outras cadeiras também, né? Não assim: dez cadeiras mais percepção no início, né? Fazer um... (GF3, l. 384-399)

Fabio: Eu acho que é, principalmente com essas cadeiras, como que elas são, a coisa é muito fragmentada, sabe? Porque é um currículo, é, é. Contraponto, por exemplo, tá, "é importante pra formar músico?" "Ok, é importante". Mas onde eu aplico isso na licenciatura?

Oswaldo: Ihhhh...

Fabio: Nenhum lugar...

Lorena: Pra fazer arranjo, será?

Fabio: Ah, percepção sim, talvez em outro nível, num nível muito mais simples, ok. Tu fala ali, ok, ótimo. Pra fazer arranjo. Certo, mas é diferente...

Lorena: É diferente...

Fabio: História da música, eu acho muito bacana porque aí tu...

Beatriz: Sim, história da música sim.

Fabio: ... eu aprendi a ensinar dessa maneira, da maneira como o [professor] faz a aula dele, coisa assim, dando um geralzão mesmo, não se aprofundando tanto, mas não é só pegar o repertório [musical] que tu vai passar pra aquela turma ou pra aquele aluno específico, "larga ali e vamo tocar". Meio que dá uma contextualizada, eu acho bacana isso.

Pérola: Não, e aí, às vezes, eles falam: "pra quê esse negócio aqui?" Aí a gente tem que ensinar o porquê daquela música, né? Aí eles começam: "ah tá", aí eles tiram aquela barreira...

[...]

Beatriz: História da música brasileira também...

[...]

Fabio: Mas fundamentos eu acho que é uma viagem muito completa, eu acho que não é por causa do professor, eu conversei com os alunos que já tiveram fundamentos com o anterior... A viagem é a mesma, é ácido forte o troço.

Beatriz: O conteúdo da disciplina é... tipo loução...

Lorena: Que mais que a gente tem, acho que é isso, né? Análise...

Fabio: Mas eu acho assim, que até mesmo harmonia, que é superimportante pra... tu tem que pelo menos dominar pra ti, pra poder dar aula e tal, acho que a forma como ela é dada é bem diferente da realidade...

[...]

Fabio: ... de como tudo vai... (GF3, l. 535-585)

Embora não compreendam com clareza o porquê de algumas disciplinas, os/as licenciandos/as conseguem atribuir-lhes sentidos. Entendo que esses sentidos parecem vir do potencial de “aplicação” dos conhecimentos – como questionado por Fabio. A questão de “aplicar” os conhecimentos pode ter relação com uma formação voltada para a racionalidade técnica, na qual “o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111-112) (ver também Pires, 2015a). Segundo Roldão,

Profissionalizar a docência implica que os docentes abandonem o estatuto corrente de *práticos*, muito instalado no senso comum, em favor do papel de *agentes de uma prática*, mas *teorizadores dessa prática*, mediante a produção, validação e circulação do seu conhecimento específico. (ROLDÃO, 2010, p. 39, grifos da autora).

Nesse sentido, defender que os conhecimentos devessem ser mais “aplicáveis” perpetua a ideia da docência como uma atividade de caráter prático, e não coloca o professor como “agente de uma prática”, pontos de vista diferentes. Utilizando as palavras de Goodson, Roldão explica que “A educação é muito mais que uma questão prática. A prática (docente) constitui muito mais que um conjunto de actos técnicos que os professores realizam na sala de aula.” (GOODSON, 2008, p. 46, *apud* ROLDÃO, 2010, p. 39).

Mais adiante, nas discussões, os/as próprios/as licenciandos/as do GF3 apresentam outra visão, sem a preocupação com a aplicabilidade. Lorena, do GF3, acredita que as disciplinas de formação musical contribuem para ser um/a professor/a de música na medida em que os/as licenciandos/as têm o contato com as diversas áreas da música e saberão, quando necessário, buscar apoio, reconhecendo que a formação musical é insuficiente e que há momentos para fazer as articulações entre música e educação.

Fabio: Eu acho que elas se tornam importantes na medida [em] que elas me formam um músico melhor, porque aí eu tô olhando uma visão mais pra mim, como professor.

Lorena: Eu acho que elas te dão mais, elas te dão mais assim... é...

Oswaldo: Segurança?

Lorena: É... Não, eu ia falar segurança, mas eu acho que elas te dão assim, mais bagagem na tua formação de professor. Acho que elas te dão uma base maior, né? Acho que elas te possibilitam, mesmo que tu não saiba muito, digamos, contraponto, tu viu a cadeira de contraponto, tu fez o exercício, trabalhou, então tu tem onde buscar caso tu precise, sabe? Então, eu acho que, nesse sentido, elas te dão um embasamento pra tu, numa necessidade, tu ter onde recorrer. Porque a faculdade, no fim das contas, é uma pincelada de tudo, né? A gente não consegue se aprofundar e virar o mestre da harmonia, sabe? A gente vai saber o básico, ali e tal. E, caso a gente precise de alguma coisa mais aprofundada, com certeza a gente vai buscar em livro e tal, mas a gente já tem aquela base que a faculdade nos proporcionou. (GF3, l. 602-616)

Em complementação, Oswaldo considera que, dentre os saberes do/a professor/a de música, é importante que ele/a domine conceitos. Isto é: não basta saber fazer, é necessário que o/a professor/a de música compreenda o que faz.

Oswaldo: Ah, eu acho que, por exemplo, assim, quando fica mais, mais nítido pra mim o que o, quando eu aprendo e, tipo assim, não é só aprender uma coisa que um professor me ensinou na cadeira, eu acho que é assim quando aquilo fica, fica... Ahn... não é nítido a palavra, mas fica...

Lorena: Claro?

Oswaldo: Claro pra mim quando, quando eu ligo assim a prática com a teoria e aquilo fica claro na minha cabeça e é mais fácil pra eu ensinar. Eu, eu sinto isso assim, eu tenho sentido isso agora no final do curso. Eu acho que tando claro pra mim esses conceitos assim, eu consigo me expressar muito melhor e, e conversar, dialogar com o aluno. (GF3, l. 643-652)

Oswaldo: Eu acho que os conceitos também, tu tem que ter eles bem claros, pra passar eles pros teus alunos, de uma maneira clara, porque se tu começa, “ah, primeiro tu trata de arranjo, depois trata de transcrição”, aí o aluno já não vai saber o que é, entendeu? Porque aí tu tem que ter bem claro o que é cada coisa e poder passar depois também... acho que aí entram os conhecimentos básicos. (GF3, l. 1111-1115)

Ampliando a visão de Oswaldo, Ana, do GF2, considera que as disciplinas de formação musical embasam teoricamente o trabalho do/a professor/a de música, já que o/a professor/a de música deve ter um “conhecimento mais amplo” sobre música. Esses conhecimentos referem-se à área da música, não sendo somente os “conteúdos” musicais que serão ensinados.

Ana: Elas [as disciplinas de formação musical] dão embasamento teórico, que... você vai, você vai pra uma sala de aula, você vai se deparar com pessoas curiosas, que vão exigir de você o máximo! Eu, pelo menos, eu trabalho com criança e eles são sempre desafiadores e eles vão querer saber até onde tu sabe, pra ver se realmente eles podem te chamar de professor. Então, tu precisa ter um conhecimento muito amplo de tudo que puder na questão musical, você tem que dominar o básico... do básico, do intermediário, do avançado da teoria, porque... [...] Então, se tu não tiver embasamento teórico, não souber colocar em prática, de nada adianta! Não... nesse aspecto eu acho que... contribui bastante. Eu acho que... Principalmente estas, Teoria, Percepção, que são uma das cadeiras mais difíceis aqui, que todo, todo mundo entra apavorado, e tal porque se... Se tu não souber isso, depois, pra frente, que é só conexão. (GF2, l. 339-361)

Mesmo que defendam a formação musical, nem todos/as os/as licenciandos/as estão satisfeitos com a formação vivenciada nos cursos, fazendo-lhe diversas críticas, como será discutido nos títulos a seguir.

5.4.2 A formação musical vivenciada no curso

5.4.2.1 O repertório musical

Alguns/mas licenciandos/as criticaram o repertório musical predominante nos cursos – a música erudita²¹ – que, quase sempre, não é a música que será ensinada por eles/as.

Sofia: Acredito que lá [no prédio em que acontecem as aulas de música] seja também mais erudito...

José: É, eu ia falar isso... O curso é bem evidenciado, assim, a parte da questão da música erudita, né?... E que, de certa forma, pra nós... Eu vejo que a gente vai sair daqui professor, lidar com a gurizada, público em geral de hoje em dia não é somente erudito, né? Eu sinto uma falta de preparo para a música popular, até porque a gente tem uma cadeira de música popular. O restante é regência só pra reger, é o erudito, qualquer outra... História da música [é] totalmente erudito, análise é erudita, harmonia... Salvo algumas exceções, quando eles fazem uma peça popular, e o resto erudito. Então, isso acaba deixando um déficit se você for dar aula hoje em dia. Se fosse dar aula, quem sabe, uns 500 anos atrás, desse certo. (GF1, l. 95-104)

Além disso, José (GF1) considera que o curso poderia ofertar disciplinas e ter uma interlocução maior com a música popular para que se possa “dar aula hoje em dia”. O curso oferece uma disciplina teórica de música popular no 6º semestre, de caráter obrigatório, com dois créditos, “com ênfase na Música Popular Brasileira” (objetivos da disciplina Música Popular, PPC IES1). Ainda assim, José, que se encontrava realizando seus estágios, considera que apenas a música popular poderia estar presente nas aulas de música e que a música erudita não tem espaço em situações de ensino e de aprendizagem de música e, embora possa ser uma lacuna na formação do/a professor/a de música – como sua fala sugere –, também parece que tem dificuldade em relacionar o que aprende sobre música erudita com

²¹ Marília sugeriu uma explicação do que é entendido como música erudita e música popular. Não sei onde eu posso buscar uma referência para isso... Procurei nos textos do Pereira, mas não encontrei uma definição... ele trata da música feita em conservatório, repertório europeu/ocidental, prática da notação musical...

elementos da música popular. Talvez, por isso, não veja muita relação entre o tipo de repertório musical trabalhado na graduação com o tipo de repertório musical que acredita que deva ser trabalhado no seu trabalho como professor de música.

Para Evandro, essa ênfase na música erudita pode ser explicada a partir da formação de seus/suas professores/as formadores/as.

Evandro: E, em questão também do repertório [musical], ahn... Os professores, quando se formaram, eles viviam numa era que era clássica, né?, não era assim... As músicas que mais se tocavam, mais se ouviam, mais clássico, né? Agora a gente tá num tempo que o que rola agora é MPB, Jazz, Blues, e a gente percebe que não tem todo esse enfoque no hoje. É só no antes, né? (GF2, l. 482-486)

Sobre isso, Pereira (2013a, p. 231) critica o fato de haver “uma resistência muito forte a mudanças nos paradigmas tradicionais de formação musical”, o que pode explicar a permanência de antigas práticas ainda nos dias atuais. Assim, também entre esses licenciandos há o sentimento de tensão entre os diversos tipos de música que poderiam estar presentes na formação superior, mas que, segundo eles, não estão.

Já Magali, do GF2, considera que a ênfase na música erudita interfere também na variedade de instrumentos musicais que são ofertados pelo curso.

Magali: Tem uns que chegam aqui tocando gaita e não tem professor de gaita, ou... Alguém tocando saxofone e não tem, por não estar na, na parte da música clássica, erudita, né? (GF2, l. 427-429)

Segundo o PPC do curso, conforme relatado anteriormente, há a oferta de três instrumentos musicais para o curso de licenciatura, mas os/as licenciandos/as podem, conforme interesse – mediante prova de instrumento – e disponibilidade do/a professor/a, escolher por outro instrumento musical como disciplina complementar. Dentre essa oferta se encontram violoncelo, viola, violino, clarinete, trompete e piano.

Para Maurício, do GF2, no entanto, o ensino de música erudita na graduação pode ser válido para alguns/as licenciandos/as, em função de seus interesses.

Maurício: A gente falou bastante coisas que poderiam ser melhoradas. Da questão... tem os dois lados da moeda... o Danilo falou que o bacharelado e a licenciatura são nivelados por cima, né? Isso é ruim em alguns aspectos, né? Tu te puxa a... a ter que... se ver dobrado pra conseguir alcançar, mas também tem esse lado bom, né?, que é uma exigência boa, se tu conseguir... se tu conseguir, o que é realmente bem difícil, e... tanto

como prova disso tá o grande número de reprovação em cadeiras como TP [Teoria e Percepção], Análise... O nível estridente na questão erudita da música. Isso é ruim de um lado, mas, quem gosta dessa parte, quem gosta da parte erudita, mais clássica da música, o curso da IES1 é bem completo nesse sentido. (GF2, l. 260-268)

A fala de Maurício, que critica o nivelamento por cima, parece sugerir que os conhecimentos musicais necessários para ser professor/a de música devam ser diferentes dos conhecimentos musicais necessários para exercer outras profissões que também demandam formação musical – como a de instrumentista. Parece, ainda, que alguns/mas licenciandos/as confundem o grau de conhecimento musical e de desenvolvimento técnico com o tipo de repertório: criticam a ênfase na música erudita – pedindo que tenha mais presença da música popular no curso –, mas não querem que sejam nivelados por cima, podendo indicar que não acreditam que possa haver profundidade de conhecimentos com a música popular. Assim, parece que também eles/as aceitam o estigma de superioridade da música erudita sobre a música popular.

José (do GF1) também criticou a maneira com que alguns/mas professores/as ministram suas aulas, sugerindo um conservadorismo presente no curso.

José: Que... é isso que ela disse. Eles tão dando a mesma aula que eles davam em 1980, 1970, 1950... E ser professor não é isso, entendeu? Às vezes a gente fala... A gente tá aqui dando essa entrevista e tem gente fazendo música nova, música diferente, entendeu. Pode soar estranho, pode soar familiar, cada um ouve do jeito que gosta, que entende, que acha legal, mas... [...] Tem gente que meio que fechou o mundo e é aquilo ali e deu. (GF1, l. 607-615)

Em sua pesquisa, Pereira (2013a, s/p, grifos do autor) identificou uma mesma concepção sobre o que é entendido como “conhecimento específico” da música, “orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música.”. Segundo o autor, “o *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa” (PEREIRA, 2013b, s/p, grifos do autor). Também os/as licenciandos/as que participaram da pesquisa de Pires (2015a) criticaram a hegemonia da música erudita e a ausência da música popular nos cursos de licenciatura (PIRES, 2015a, p. 181).

5.4.2.2 A formação instrumental

O aspecto mais abordado pelos/as licenciandos/as nos três grupos focais foi a aula de instrumento musical. Íris, do GF3, relatou que compreendeu que o curso era destinado à formação de professor/a de música, e não à formação de professor/a de instrumento musical, somente depois do seu ingresso.

Íris: Então vou ser bem sincera, quando eu ingressei no curso, eu não sabia que era licenciatura em música, levei um tempo para saber isto, que eu me tornaria professora de música, né? Mesmo que eu tenha habilitação de instrumento, que tu vai acompanhar todo curso com aquele instrumento, mas leva um tempo pra saber que “não, eu não estou fazendo licenciatura em [instrumento musical] e, sim, em música”. E, até então, eu sempre via assim, sabe?... (GF3, l. 109-114)

A ideia de ênfase no instrumento musical pode ser explicada pela carga horária dedicada ao instrumento. No curso de licenciatura em música da IES2, os/as licenciandos/as têm aulas do instrumento musical escolhido como principal, ao longo de seis semestres, contabilizando 60h para cada um dos semestres, do 1º ao 5º, e 90h para no 6º semestre, que corresponde ao Recital de Graduação para o curso de licenciatura. Além disso, para o ingresso no curso, os/as candidatos/as realizam a Prova de Habilitação Específica de Música já no instrumento escolhido como principal, como explicado anteriormente.

Já Ana, do GF2, considera que o seu curso poderia dar uma ênfase maior no instrumento musical e, ainda que tenha um conhecimento equivocado em relação ao curso de licenciatura da instituição de Íris, comparou seu curso com o da outra instituição.

Ana: Observo que... o curso de música na IES1, e, certamente, devido à, ... com todo respeito, à antiguidade dos professores, ele... ele tem bastante dificuldade em fazer algumas adequações que já aconteceram no Brasil e no mundo. Por exemplo, a IES2, eles têm bacharelado em instrumento, eles têm licenciatura em instrumento. Então, se eu quiser ir pra IES2 fazer licenciatura em flauta, eu vou lá, eu vou aprender a ser professora de flauta, e não solista de flauta. E aqui, eu observo que tem uma resistência gigantesca dos professores em fazer adequações. Pode ser por questões administrativas, né? Enfim, mas isso reflete diretamente no curso e... (GF2, l. 178-185)

A estrutura do curso de Ana é diferente da do curso de Íris. No curso da IES1, os/as licenciandos/as optam por um instrumento musical no momento em que ingressam no curso e o estudam ao longo de quatro semestres, com uma carga horária de 30h para cada um dos semestres, como explicou Lisa.

Lisa: Tem três opções: violão, flauta doce e percussão. E aí tu escolhe um desses instrumentos pra ti trabalhar, durante dois anos... Quatro semestres com aquele instrumento. Apenas aquele instrumento. (GF2, l. 153-155)

Lisa e seus/suas colegas explicaram que nem sempre é possível escolher o instrumento que será cursado.

Lisa: Taí uma coisa que, da minha parte, é preconceituosa do instrumento, porque eu não gosto do que eu tô fazendo, eu detesto! E acho que as outras coisas eu não sei se eu faria, as outras Práticas Instrumentais e... [...]

Maurício: E essa parte, que tu diz, que tu não tá gostando do teu instrumento, porque a gente, nem sempre dá pra escolher o instrumento. Isso se sobrar vaga, né? Por exemplo, nesse ano que eu entrei, ahn... eu tive a sorte de cair no violão, porque eu queria, mas, por exemplo, colegas meus escolheram violão, mas não tinha mais vaga e caíram pra flauta, por exemplo.

Maurício: Eu fui pra percussão.

Lucena: Então, nem sempre... não é assim, nesse modo “escolhido”. Não é. Que é como: “se tiver, tu faz”.

Magali: Além de serem poucas vagas, também não tem muitas opções de instrumentos, né?

Alguém²²: É.

Magali: Tem uns que chegam aqui tocando gaita e não tem professor de gaita, ou... alguém tocando saxofone e não tem, por não estar na parte da música clássica, erudita, né? (GF2, l. 408-429)

Nesse caso, os/as licenciandos/as criticaram o curso por não permitir um aprofundamento em um instrumento musical, em especial, o instrumento de origem do/a licenciando/a.

Lisa: O curso é um curso muito bom, mas em relação, eu acho, eu sinto muita falta, dentro das práticas instrumentais, que temos apenas três instrumentos de escolha, né? Isso, pra dentro da licenciatura, eu acho que é muito, muito pouco, e isso limita muito o professor, porque, quando a gente sai daqui, a gente tem que ser mais que isso, não se especia... a gente não tem tanto tempo mais pra se especializar em mais instrumentos, no caso, né? A gente podia ter escolha do instrumento que a gente já vem, desde antes de entrar no curso, e não aqueles que têm que aprender, ou que tu, na verdade, não gosta... (GF2, l. 140-148)

Os/as licenciandos/as explicaram que a organização interna de cada uma das disciplinas de práticas instrumentais varia de acordo com o número de estudantes, com as peculiaridades de cada instrumento musical, com a metodologia de ensino de cada um/a dos/as professores/as, as exigências de cada instrumento musical e a avaliação em aula.

²² Não identifiquei o/a licenciando/a que falou a frase.

Evandro: É... geralmente, as conclusões de algumas cadeiras, a prova final, geralmente, é um recital do que a gente estuda no decorrer da cadeira e apresenta no final do semestre.

Magali: Quando tá terminando o semestre...

Elaine: No final do 4º semestre?

Várias vozes: Não.

Maurício: Eu, por exemplo... nós, da percussão, já fizemos um recital no meio do semestre e é como se fossem avaliações.

Elaine: São individuais, em grupo?

Maurício: Não, tu prepara... A nossa é em grupo. A percussão é em grupo. A gente prepara peças pra apresentar em momentos musicais.

Magali: Da flauta é em dupla.

Lisa: É em dupla.

Djeidy: No violão tem um solo, tem duo, trio...

Evandro: Depende bastante, também, do aluno... Se ele quiser mais, se conseguir fazer mais, daí a gente faz. (GF2, l. 458-473)

Bernardo, do GF1, que ingressou no curso querendo aprender a “tocar todos os instrumentos”, disse se sentir decepcionado porque o curso não ensina todos os instrumentos e também não se aprofunda em um instrumento. Por outro lado, seus/suas colegas do GF1 criticaram as disciplinas de instrumento musical por serem voltadas para a performance e não para o ensino.

Cardoso: Só que nenhuma dessas cadeiras são voltadas pra formação do professor.

José: É... É pra ti tocar.

Cardoso: Pra ti tocar. Pra aprender uma... Por exemplo, violão, pra você aprender uma peça erudita... de nível iniciante... (GF1, l. 253-256)

Joaquim: É focado na didática [do professor]... Ahn... Conseguir fazer, conseguir chegar no resultado que o professor espera!

José: É isso aí!

Joaquim: Ele foca naquilo, no resultado que ele quer ter. Mas de educação musical, de como ser um professor de música, naquilo lá, não.

Janete: No passo a passo, não... (GF1, l. 220-225)

Mesmo concordando com seus colegas, num momento seguinte, Janete disse que as aulas de flauta doce eram de caráter “bem didático” (Janete, GF1, l. 257). Críticas ao caráter pouco didático das disciplinas de instrumento foram apresentadas também por alguns/mas licenciandos/as do GF2.

Lucena: É como se nós fossemos alunos do bacharelado, né?

Ned: Prática Instrumental puxa o cara mais pro instrumentista...

Maurício: É. Não tem nada [de educação musical].

Ned: ... do que como professor de instrumento.

Maurício: Tipo: “ó, assim, tu pode pegar e... pra ensinar... assim, o aluno vai entender melhor”, no caso, não tem isso. “Tira e apresenta.”

Ned: “Tira e apresenta.” (GF2, l. 401-407)

Os/as licenciandos/as do GF3 parecem ter uma visão diferente em relação às aulas de instrumento musical, que pode estar ligada ao processo de amadurecimento e à identidade que cada licenciando/a foi construindo ao longo do curso, como relata Lorena.

Lorena: Eu senti muito isso do instrumento porque, antes de entrar na faculdade, eu fiquei quatro anos sem estudar, sem ter aula, né? Então, quando eu vim pra faculdade, eu senti muito essa coisa do instrumento porque eu era mais devagar, não conseguia acompanhar o ritmo de todo mundo, fora a questão do palco, de se apresentar, que, pra mim, até hoje, é um pouco difícil. Mas acho que eu cresci muito até nesse ponto. Ahn... então, essa coisa rola assim, de tu achar que é menos, que não está no mesmo nível, mas isso, acho que é muito ilusão de quando tu chega, na faculdade, que tu fica, aí, fica iludido que tu tem que tocar superbem ou que tu tem que tocar um repertório [musical]. Não tem que nada, sabe? Tu tem que fazer de acordo com o que tu pode fazer, sabe?

Alguém²³: É uma coisa...

Fabio: A cobrança muda, né? Porque tu tem que tirar uma nota, um conceito, se não, não passa, começa por aí, não sei...

Alguém²⁴: É, começa por aí.

Fabio: Eu nunca tive um professor de instrumento, no começo era assustador ter aula de um instrumento que não é o meu.

Íris: Não, só um comentário que, assim, claro, tudo isso que a gente está falando é que a gente tem refletido do curso, mas um fato mesmo é que é difícil tu ter, tu comandar esse repertório [musical]. É difícil, mas a gente consegue. Difícilmente consegue comandar, lidar com esse repertório [musical] e com tudo da licenciatura.

Alguém²⁵: ... da licenciatura.

Íris: É difícil, mas a gente comprova que é possível fazer em quatro anos, que consegue ir bem, com dedicação, sabe? Mas também é, é complicado. E é tão difícil, que muita gente desiste por não conseguir lidar com instrumento também. Porque: "ah, não consigo estudar, porque é muita coisa". (GF3, l. 472-496)

Em outro momento das discussões, os/as licenciandos/as já haviam pontuado como se sentem em relação às exigências nas aulas de instrumento musical:

Íris: É que são reflexões que eu tenho feito, de que, "pô, eu tenho que estudar quatro, cinco horas por dia?". Não, entendeu? E agora que eu vi, na licenciatura, eu não quero isso pra mim, entendeu? Eu não quero estar concorrendo com trocentos flauta doce aqui, eu não quero. Sabe? Eu tenho que tocar bem pra mim, eu gosto disso...

Lorena: É para estar feliz, né?

Íris: Exatamente, e não é uma vida que eu quero e acho que muita gente não quer também ter...

Lorena: Eu acho que muita gente não quer, mas se força, né?

Íris: É...

Lorena: Também é uma falsa ilusão...

Fabio: Às vezes, é só o que conhece também, né? Tipo assim, começou a tocar lá e acha que é assim que é a vida e aí tem que fazer faculdade disso e tem que continuar tocando isso e assim que tem que ser... [...] Tem, e eu acho que também essa coisa do repertório [musical] do bacharelado e licenciatura, eu tinha muito no início, achava que a gente era bem inferior mesmo em relação aos outros. Mas depois fui vendo a galera, o

²³ Não identifiquei o/a licenciando/a que falou a frase.

²⁴ Não identifiquei o/a licenciando/a que falou a frase.

²⁵ Não identifiquei o/a licenciando/a que falou a frase.

próprio Osvaldo mesmo, a galera da licenciatura mandando ver no instrumento, com repertório [musical] bem igual, o mesmo daquela galera do bacharel, e depois foi passando, vai diminuindo, né? É assim que...

Lorena: Eu acho que cada um tem o seu tempo, né?

Fabio: Também. (GF3, l. 438-471)

Mesmo que percebam exigências, Íris tem uma visão positiva em relação às aulas de instrumento e considera importante continuar com o instrumento musical de origem, para que possa aprofundar seus conhecimentos.

Íris: E o legal é isso, que tu continua com teu instrumento, por exemplo, no caso da flauta doce, a [professora de instrumento] sempre deixou bem claro. Claro, depende um pouco de licenciatura e de bacharel, é que tem gente que é do bacharelado, que é bacharel, que têm muito prática, então, com certeza, ele tem mais facilidade pra algumas coisas de música. Tipo: seguir movimentos rápidos, mas, se a gente for ver, e também que a [professora de instrumento] sempre disse, que não tem muita distinção do currículo de bacharel e licenciatura. Porque, por exemplo, já toquei coisas que alguém tá tocando no bacharelado, e isso que é legal, sabe? Da mesma forma o pessoal do violão, coisa assim, sempre toca repertório [musical] que, eventualmente, algum bacharel tocaria. E isso que é legal, que, mesmo tu sendo de licenciatura em música, tu não vai abrir mão do teu instrumento, sabe?, que isso é pra mim, porque eu sempre gostei de tocar, e toco há bastante tempo, e não preciso abrir mão disso pra dar aula de música, entendeu? (GF3, l. 420-432)

Outro aspecto frisado por alguns/mas licenciandos/as foi a relação que tinham com os/as professores/as de instrumento musical. Os/as licenciandos/as apontaram conflitos entre eles/as e seus/suas professores/as de instrumento musical. Esses conflitos apareceram de diversas formas. Lisa sente que não têm “abertura” do/a professor/a em sala de aula.

Lisa: Outra coisa que eu, que eu acho, assim, que também, com relação aos professores, eu acho que a gente tem um pouco de medo, de receio, com relação a repertório [musical], a essas professores das práticas, sabe? É muito aquilo que o professor quer, é ele que quer, é ele que te propõe o material, é aquele e é aquilo ali que ele vai te dar, que vai seguir, vai ser assim até o final, e não te dá abertura, principalmente pra esses recitais, dele te dar algumas e deixar que a gente escolha, também, algo que a gente tem, sabe? A gente não tem voz dentro das disciplinas, dessa disciplina, no caso. Então, eu acho que isso também falta. (GF2, l. 474-481)

Já o conflito exemplificado por Beatriz diz respeito às expectativas do/a professor/a em querer que seus/suas alunos/as sejam solistas.

Beatriz: Às vezes, também, aquela coisa assim, por exemplo, o meu primeiro professor é um baita de um músico, né? Eu não sinto em relação a ele, mas tem algumas pessoas que tocam que, pro professor, sempre foi aquele cara que falou que tinha que estudar, estudar, estudar e ser um solista. E aí o cara, às vezes, ele fica com, com vergonha de dizer que não quer, porque parece que vai...

Fabio: Tar errado...

Beatriz: É... de tar errado, não, que eu não quero ser solista, que eu não vou estudar fora do país, não sei o quê, não sei que lá. Então, às vezes, as pessoas vão lá, fazendo o troço muito pelo que os outros pensam, pelo que os outros vão falar, mais do que por querer mesmo. E, olha, tem uma pá de gente assim. (GF3, l. 451-461)

Lorena: Ah, só deixa eu só... antes de responder. E como que os professores são totalmente inadequados, muitas vezes. Os professores de música... Ahn... acho que, como eles são solistas, sabe? Tem uma coisa meio... solista, sabe?

Fabio: Eles não sabem dar aula...

Lorena: Eles não sabem dar aula.

Fabio: ... e tão aqui!

Lorena: Não é que eles não sabem dar aula, eles não sabem lidar com as pessoas! Eu acho que ser professor é tu saber lidar com as pessoas.

Osvaldo: É, eu acho que essas estratégias aí, parece que...

Íris: Lorena cheia das frases.

Lorena: Não, eu acho que...

Íris: Não, ficou legal, é verdade!

Lorena: ... se tu tem um professor que quer que tu seja solista, sabe?, Não... ele tá totalmente... Ainda mais agora, que estamos num período que tem várias ênfases, tem curso de música popular, são mundos diferentes, sabe? E aí tu entra numa sala de aula com um professor, com uma visão tão diminuída da coisa, sabe? Restrita... (GF3, l. 713-728)

Os/as licenciandos/as do GF3 apontaram que também há exigências em relação ao estudo do instrumento musical que não refletem o que os/as próprios/as licenciandos/as desejam.

Íris: É, esse é o pensamento... E é o que, quando a gente estuda, é o que é passado, que é isso aí, tu tem que estudar quatro horas por dia. E, depois que tu entra na universidade, que falam: "se tu estudar demais", isso é legal, ó, [nome da professora], o cérebro, ele, na primeira hora de estudo, ele rende 100%. E depois, cada vez tu vai te cansando, e isso também na saúde do músico". Sabe? E aí o que acontece, o que reflete, o músico com tendinite, músico com aquilo, sabe? Eles ensinam a estudar errado, sabe?, com aquele, com aquela simples ideologia "tu vai ser um solista".

Lorena: Não interessa como tu vai ser e como tu vai chegar. (GF3, l. 875-882)

Ao encontro das colegas, Pérola relatou uma situação vivida por ela, sugerindo que há certo discurso da parte dos/as professores/as de instrumento musical de que o que importa é saber tocar um instrumento.

Pérola: Não... Uma vez eu escutei de um professor numa banca que ele disse assim pra mim, ele disse assim pra mim no... Não, é que, é que na banca liberatória, sim, eu sempre fui muito tímida pra tocar nos saraus e tal, então eu não tocava, então ele dizia "não, tu tem que tocar, tu tem que tocar". Chegou no meu recital e ele disse assim pra mim "ah, já que tu vai tocar tu tem que se preparar pra ser solista". Aí eu disse "não, pera aí, meu curso é licenciatura!". "Não, mas os alunos têm orgulho do seu professor quando eles estão em cima do palco tocando.". E eu "não", sabe? Eu achei muito, eu achei muito, assim, a visão muito, sabe?, estreita...

Fabio: Se ele pensa assim, problema é dele, né?

Pérola: Pois é, aí eu disse “não, eu conheço vários que, não precisa o professor estar em cima do palco pra ter admiração pelo professor”. Então, eles enxergam só isso, música é lá no palco, sabe? Isso aí que é muito chato. E acho que foi isso também, que quando eu entrei na universidade falavam muito: “ah, licenciatura é aqueles que não são tão bons na música que vão pra licenciatura”.

Osvaldo: Há boatos assim, né?

Fabio: “É mais fácil de entrar, né?” “E o repertório [musical] é mais barbadal!”

[...]

Pérola: Então eu acho que é muito isso, sabe?

Fabio: Ou assim ó: “ah, tá, tu faz licenciatura”. (GF3, l. 739-757)

Ana, do GF2, atribuiu parte da evasão da licenciatura que se dá por meio do processo de transferência de curso também ao discurso dos/as próprios/as professores/as do curso.

Ana: Teve uma pesquisa ano passado sobre a quantidade de aluno que ingressava no curso e a quantidade que concluía e é muito mínima a porcentagem, porque... muitas vezes, não tem estímulo dos alunos em permanecer na licenciatura. Os professores, parece que eles estão sempre forçando pra ter aluno no bacharelado e isso, às vezes, é bom, né?, porque acaba que o aluno se especializa num determinado instrumento, só que também desfalca a outra área. (GF2, l. 185-191)

Esses/as licenciandos/as parecem se sentir desvalorizados/as como licenciandos/as em função de conflitos que vivenciam junto a seus/suas professores/as de instrumento. O que, segundo os/as entrevistados/as, alguns/mas professores/as querem que os/as licenciandos/as façam – ou aprendam – não tem relação com aquilo que buscam no curso. Eles/as se sentem desvalorizados/as como licenciandos/as porque, na sua percepção, o que eles/as sabem e fazem – ou querem saber e fazer – não é valorizado pelos/as professores/as do próprio curso.

5.4.2.3 Lacunas que percebem na formação

Os/as licenciandos/as relataram diversos aspectos que consideram importantes para a sua formação como professores/as de música, que não são contemplados nos cursos. A fala de Danilo aponta que as disciplinas de formação musical, comuns à licenciatura e ao bacharelado, nivelam os conhecimentos dos/as estudantes “por cima”.

Danilo: O curso de licenciatura, como eu tive uma experiência antes... é... pra mim, foi um choque muito grande. Aqui, na minha visão, eles colocam... Como tem os cursos de bacharelado e é uma faculdade muito antiga, a parte da música, mesmo, eu acredito que

é uma exig... é... Eles nivelam tudo por cima. Então, botam bacharelado, botam licenciatura, as avaliações, tudo junto, e a exigência também é igual, então, nessa parte de instrumento, também. [...] Eles colocam meio que todo mundo na vala comum.
 Maurício: É um curso bem voltado ao erudito, né?
 Danilo: É. Teoria e percepção, por exemplo, ele faz prova todos juntos... (GF2, l. 163-175)

Danilo parece esperar que as disciplinas apresentem mais articulações com o ensino, embora sejam disciplinas voltadas para o domínio de conhecimentos musicais. Como os dois cursos têm uma matriz de disciplinas comuns a todos os cursos de música – bacharelado e licenciatura – as exigências, em termos de conhecimentos musicais, são iguais para todos/as os/as estudantes, porque todos os cursos tratam de música e seguem as mesmas diretrizes curriculares nacionais para a definição de seus conteúdos.

Enquanto os/as licenciandos/as que estão ingressando no curso consideram que o “nivelamento por cima” pode ser ruim para a sua formação como professores/as de música, Joaquim, que já estava realizando seus estágios, disse sentir falta de uma formação musical mais densa ao longo do curso, explicando que há muita formação pedagógica, tomando o tempo de estudo do instrumento musical.

Joaquim: Mas, em partes, tu perde o conteúdo que tu deveria trazer, né? Tu perde como músico, eu acho, também. Eu, particularmente falando, eu, Joaquim, agora. Acho que eu perdi muito... Perdi muito como músico, né? Em todas as disciplinas que a gente teve, a minha música ficou pra trás e hoje eu tô mais focado em como dar aula, em como lecionar, em como chegar na turma, em como conhecer o contexto. Então... tu aprende a ser professor aqui e perde muito do teu conhecimento musical também.
 José: Se tu for da licenciatura, o tempo que tu tiver livre, tu tem que tocar, não tem o que fazer. Se não, tu vai só ficar estudando muito, muito...
 Joaquim: Se tu tiver tempo livre. (GF1, l. 686-695)

Ghis, do GF2, acredita que sairá do curso sem uma formação musical de base.

Ghis: Eu sinto que eu vou sair daqui sem dominar a música... Por causa que é muita matéria, e daí... tem a parte da educação, da parte das pedagógicas, né?, que a gente tem bastante trabalho... então, a parte da música, então, que seria teoria e percepção...
 Guerreiro: Bacharelado. A parte do bacharelado.
 Ghis: É. A gente não consegue aproveitar tanto. Então, a gente não consegue sair com a confirmação de quando a gente vai dar aula ter aquele conteúdo dominado, pra dar pros alunos, né? (GF2, l. 238-246)

As falas vão em direções opostas: enquanto alguns/mas licenciandos/as acreditam que as disciplinas de formação musical e, especificamente, as de

formação instrumental, exigem muito, outros/as acreditam que estão perdendo em termos de conhecimentos musicais. Isso acontece porque os/as licenciandos/as têm interesses diferentes: os/as que querem tocar ou ser músicos consideram que estão aprendendo pouca música.

Já Maurício, do GF2, considera que algumas disciplinas contribuem pouco para a futura atuação do/a professor/a de música.

Maurício: Ahn... em questão de unidade de curso. Por exemplo, ahn... estamos numa licenciatura e temos cadeiras na licenciatura que... talvez nem bacharéis de outras áreas teriam, por exemplo, a nossa cadeira de Acústica Musical, ela foca numa coisa, ahn... puramente do conteúdo da acústica, não relacionada com a escola ou como efetivamente isso pode ajudar, né?

Lisa: Com o ensino...

Maurício: Porém, tem o seu valor, logicamente, como, como agreg... como músico, como profissional da música, vai ajudar, mas não necessariamente no ensino. Nesse sentido que eu falo que tem algumas desarticulações da cadeira. Outras cadeiras que poderiam ser citadas nesse sentido... (GF2, l. 126-135)

Além das críticas voltadas à formação musical em geral, os/as licenciandos/as relataram inquietações em relação à formação para o ensino de instrumento musical. Lisa disse que sente falta de formação para o trabalho com grupos corais/vocais e que considera válido ter quatro semestres do mesmo instrumento, mas que gostaria de ter contato com mais instrumentos.

Lisa: Só que, no caso assim, que nem eu, né? Eu trabalho com coral e eu sinto muita falta de ter aula de técnica vocal, voltada, sabe? Meu instrumento é a voz e eu me sinto perdida, sem professor, sem... Tem professor de coral, mas é voltada pro canto, pra música erudita e não pro popular, né?, que é o que a gente trabalha com a comunidade, que é o canto coral em comunidade. Então, eu sinto muita falta, eu, né?, de ter um professor me auxiliando, me ajudando, porque aqui a gente não tem isso. (GF2, l. 737-743)

Lisa: Eu acho que é bom, é válido, mas que tu, tu... deveria passar, passear por outros instrumentos, outras áreas, pra tu ter um conhecimento, sabe? Os professores do bacharelado terem essa ligação com os alunos da licenciatura e dar, ahn... palestras de, de... sei lá, didáticas do instrumento. (GF2, l. 155-159)

Danilo também gostaria que o curso oferecesse formação para o ensino de instrumento musical.

Danilo: Por exemplo, violão, eu acho que deveria, seria bacana ter uma didática de como, já que ele tá fazendo licenciatura, como ser professor de violão. Então, não é exigido, mas a parte da educação, da pedagogia, eu acho que o curso está bem em sintonia. Pelo menos essa parte da música... não sei os cursos de bacharelado juntos... eles colocam meio que todo mundo na vala comum. (GF2, l. 168-173)

Ainda em relação ao ensino de instrumento musical, Lisa e Maurício acreditam que as aulas de instrumento musical poderiam auxiliar nessa formação, mas que elas não são organizadas para tal.

Lisa: É, eu acho que isso... Não é pensado na realidade dentro de uma escola, sabe? As aulas que a gente tem não são pensadas pra escola, não são pensadas pra uma sala de aula com 20 alunos, que eu acho que é o mínimo que tem dentro de uma sala de aula, porque hoje em dia a gente tem 40 alunos dentro da sala de aula. Então não é pensado pra essa realidade que a gente vai enfrentar lá fora. (GF2, l. 410-415)

Maurício: E assim, tu... no caso, tu chega sem saber nada, sem conhecer nada do instrumento, então, tu não tem aquela didática de ensinar desde o início, como se fosse ensinar alguma criança, né? Não tem isso. (GF2, l. 430-432)

Joaquim, que tocava piano antes de ingressar na licenciatura, disse que não se sente preparado para dar aulas de piano, instrumento que não é uma possibilidade de escolha dentro os instrumentos oferecidos pelo curso.

Joaquim: Ah, eu acredito que sim, o profissional da licenciatura, ele sai do curso não tão bom no instrumento que ele toca porque tu... tu...

Várias vozes: Não é voltado...

Joaquim: O curso não é voltado pra isso. Outra coisa, porque tu não tem tempo pra estudar o teu instrumento. Eu, por exemplo, no piano, fui tocar o repertório [musical] que eu tocava antes de entrar na universidade e não lembrava mais, né?, porque a gente não tem tempo de estudar o instrumento e fica de lado e vai formando pessoas que já não tocam mais tão bem e vai criando essa imagem de que...

Cardoso: E os professores ainda falam: "toquem menos"...

Várias vozes: É.

Cardoso: Pra nós estudarmos mais.

José: É o seguinte, ó! Tocar instrumento é que nem andar de bicicleta: tu nunca vai esquecer na tua vida, mas...

Joaquim: Perde a prática.

José: Tu não vai ficar firme. E daí, como tu vai dar aula do instrumento? Tu vai dar aula do instrumento sem saber o repertório [musical] e daqui a pouco vai vir um aluno que sabe mais do que tu e daí tu vai ter que enrolar ou tu dá a real, entendeu? (GF1, l. 436-453)

Joaquim: Também. Mas eu acho que até prática musical em sala de aula não seja o grande problema. Por exemplo, hoje, se eu pegar, eu sei como ensinar, mas, se eu pegar um aluno de piano, vou ter uma dificuldade que um tempo atrás não teria. (GF1, l. 730-732)

Dentre as possibilidades de disciplinas do curso da IES1, não há disciplinas que tratem especificamente sobre o ensino de instrumento musical, mas é possível identificar, dentre os objetivos das disciplinas de práticas instrumentais, de caráter obrigatório, elementos que podem estar relacionados também ao ensino de

instrumento e não apenas à performance: “reconhecer e trabalhar com técnicas de aprendizagem em grupo” e “reconhecer e organizar um repertório [musical] para o seu desenvolvimento em sala de aula” (Objetivos de Práticas Instrumentais I, PPC IES1, p. 1); “interagir e reconhecer diferentes formas de aprendizagem em grupo” e “escrever e executar arranjos musicais para seu instrumento” (Objetivos de Práticas Instrumentais II, PPC IES1, p. 1); “analisar os diferentes métodos de ensino e aprendizagem, bem como reconhecer competências e aspectos metodológicos do professor de instrumento em grupo” (Objetivos de Práticas Instrumentais III, PPC IES1, p. 1); e “conhecer criticamente estudos sobre novos paradigmas na educação e novas metodologias de aprendizagem” (Objetivos de Práticas Instrumentais IV, PPC IES1, p. 1). Além dessas disciplinas, a disciplina de teclado apresenta o instrumento para o “desenvolvimento em espaços pedagógicos” (Objetivos de Teclado I, PPC IES1, p. 1).

Apesar de considerarem o conhecimento instrumental importante, os/as licenciandos/as do GF3 não se detiveram sobre questões pedagógicas do ensino do instrumento musical escolhido por eles, talvez por já atuarem como professores/as de instrumento musical. Além disso, no curso há disciplinas eletivas voltadas para o ensino de instrumento. Suas súmulas são específicas: “estudo de temas essenciais da literatura e da pedagogia da flauta doce associados a atividades práticas” (súmula de Metodologia do ensino da flauta doce I e II, PPC IES2); “Disciplina de caráter teórico-prático que visa a instrumentalizar o aluno para o exercício de iniciação ao instrumento através da avaliação criteriosa de materiais e repertórios [musicais] adequados para serem aplicados em diversas faixas etárias” (súmula de Metodologia do ensino do teclado I, PPC IES2); “Disciplina de caráter teórico-prático que visa a instrumentalizar o aluno para o exercício dos níveis intermediários no instrumento através da avaliação e aplicação de materiais e repertórios [musicais] adequados em diversas faixas etárias” (súmula de Metodologia do ensino do teclado II, PPC IES2); “métodos, materiais e procedimentos pedagógicos para o ensino de violão em função de nível e faixas etárias” (súmula de Metodologia do ensino do violão I, PPC IES2); “tópicos relevantes e significativos na pedagogia e/ou literatura do violão com vistas ao trabalho pedagógico-musical de instrução coletiva do instrumento” (súmula de Metodologia do ensino do violão II, PPC IES2); Disciplina de caráter teórico-prática que visa instrumentalizar o aluno para o exercício do

ensino de iniciação ao instrumento. (súmula de Metodologia do ensino do violino/viola I, PPC IES2); Disciplina de caráter teórico-prática que visa instrumentalizar o aluno para o exercício do ensino intermediário do instrumento. (súmula de Metodologia do ensino do violino/viola II, PPC IES2). Ainda que o curso indique disciplinas que poderão auxiliar o/a licenciando/a no ensino de instrumento musical, essas disciplinas têm caráter eletivo, e sua oferta pode não ser frequente.

Nesse sentido, os/as licenciandos/as do GF1 e do GF2 parecem mais preocupados/as em relação à formação instrumental porque sentem que este poderia ser o seu ponto fraco: não dominar um instrumento musical a ponto de se sentirem preparados/as para ensiná-lo. Assim, a preocupação com o ensino de instrumento é inversamente proporcional ao domínio que sentem ter do instrumento musical.

Outro aspecto que apareceu como lacuna apontada por Lorena, do GF3, foi em relação ao uso de recursos tecnológicos nas aulas de música.

Lorena: E eu acho que também, que a gente não teve aqui, né?, eu acho que professor de música, na escola, tem que saber lidar bem com tecnologia, tipo, liga cabo aqui, liga cabo ali...

Várias vozes: Ah, sim, sim!

Lorena: ... porque quem não tem experiência, não vai saber, vai ficar perdido. Eu acho que isso o curso não proporciona, eu acho que isso é importante, porque tu liga microfone, tu liga não sei o quê... precisa, eu acho... mas é, não é só isso, isso é só a base pra tu ir pra frente.

Beatriz: É, é muita coisa pra tu saber. (GF3, I. 1101-1109)

O curso da IES2 tem, em sua matriz curricular, a disciplina Tecnologias Aplicadas à Educação Musical (3º semestre), mas o foco é na didática e no uso de softwares musicais, e não no uso de aparelhos de áudio e de vídeo em sala de aula ou outras tecnologias.

5.5 SOBRE A INSUFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO MUSICAL PARA SE TORNAR/FORMAR PROFESSOR/A DE MÚSICA

Para os/as licenciandos/as dos três grupos focais, a formação musical é importante para a formação do/a professor/a de música, mas ela, por si só, é insuficiente, como exemplifica a fala de Joaquim.

Joaquim: Eu acho que, ah... se a gente saísse de lá [do prédio em que acontecem as aulas de formação musical] cursando todas as disciplinas lá, nós não saberíamos como ser professores de música. Nós sairíamos entendendo um pouco mais de música, não muita coisa também, porque eu acho que tem muita coisa que tá com a ordem trocada, tem coisas que são antes e deveriam ser depois, né? Mas eu acho que, se a gente saísse de lá, do curso da música, pra sala de aula, ia ser um desastre completo! (GF1, l. 130-135)

Por isso, os/as licenciandos/as relataram diversas questões que consideram importantes na formação do/a professor/a de música, que vão além da formação musical, como a necessidade da formação pedagógica e pedagógico-musical e a necessidade das práticas e dos estágios, apresentadas nos subcapítulos que seguem.

5.5.1 A necessidade da formação pedagógica e pedagógico-musical

Com o intuito de provocar os/as licenciandos/as a falarem sobre os saberes do/a professor/a de música, escolhi a expressão recorrente “Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”. Alguns/mas licenciandos/as do GF3 se colocaram contra, dizendo que ela é muito “ridícula” (Lorena, GF3, l. 782) e que dá “raiva” (Fabio, GF3, l. 777). Os/as licenciandos/as do GF1 tentaram corrigir a frase para o que acreditavam que fosse mais significativo para eles/as.

José: A gente já ouviu essa frase.
 Cardoso: Eu discordo!
 Sofia: É... Eu discordo!
 Renato: É da Maura Penna essa frase? Não lembro...
 Sofia: Não... [...]
 Joaquim: Eu acho que quem sabe faz e quem sabe ensina também!
 Várias vozes: É.
 Joaquim: E também tem quem não sabe que faz, né? E quem não sabe que ensina também.
 José: Isso aí, Joaquim!
 Risos.
 Joaquim: É. Tem de tudo, né?
 Cardoso: [...] O cara não sabe, mas faz...
 José: Faz o dele, né?, meu!
 Sofia: Tem uma frase que contraria essa. “Quem sabe, faz, e quem compreende, ensina”. Eu acho mais...
 Elaine: Quem sabe faz, quem...?
 Sofia: Compreende, ensina. Que eu acho mais compreensível pra nós. (GF1, l. 401-418)

Roberto buscou explicar o porquê dessa expressão bastante conhecida.

Roberto: Talvez essa frase tenha ficado enraizada nos cursos, especialmente da licenciatura, porque se ouviu conversa, assim, boatos: “Ah, quem é que faz licenciatura? É o cara que não toca bem!”, mas precisa ganhar a vida e daí vai dar aula. Acaba se criando um estereótipo de professor, que professor de licenciatura é um cara que não sabe, que não tem a capacidade de dominar um instrumento e acaba tendo que fazer uma outra coisa. O que, muitas vezes, na maioria das vezes, não é verdade. Na licenciatura, além da gente ter que dominar um instrumento bem pra poder passar, a gente tem que ainda dominar o como passar aquilo, quais são os métodos e meios para passar aquilo para alguém ou algumas pessoas. (GF1, l. 420-428)

Roberto trouxe o aspecto do “estereótipo” do/a professor/a de música como sendo alguém que não sabe música e, ao mesmo tempo, defendeu a licenciatura, apontando que ser professor/a de música envolve saberes que vão além de saber música. Já Fabio (GF3) inverteu – em relação àquilo que os/as demais licenciandos/as estavam pensando – a interpretação da frase.

Fabio: Eu acho assim ó, a primeira [frase], eu acho que faz sentido: “quem sabe, faz”. Eu tenho que saber ensinar pra ensinar. (GF3, l. 767-768)

Pérola, concordando com a fala de Fabio, considera que é necessário saber ensinar o que será ensinado, indo ao encontro dos descritores da profissionalidade de Roldão (2005).

Pérola: Agora... Ah, daí até uma conversa que eu tive com a [professora de instrumento], eu disse assim: “ah, eu tô mais aqui pela licenciatura, eu quero tar em sala de aula, aprender a como ensinar”. Aí ela disse bem assim: “como é que tu vai ensinar se tu não sabe tal coisa que tu vai ter que passar pra um aluno?”. Então, pra ensinar, tem que saber o que tá ensinando, né? Aí, depois que ela falou que começou a fazer sentido... Então, que eles falam muito essa frase: “mas como é tu vai ensinar e vai ensinar errado depois?”. Então... (GF3, l. 802-808)

Eles apontam como importante ter uma formação musical articulada ao ensino, não como uma soma de partes. Roldão (2004) explica que

As diversas especificações [...] não residem nesta lógica de alternância/oposição – pedagógico *versus* científico – mas sim na sólida construção de um mesmo tipo de *saber científico-profissional, integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da acção de ensinar – enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém – adequada ao nível, campo, disciplina e contexto.* (Roldão, 2004, p. 103, grifo da autora)

Para que aprendam a ensinar, os/as licenciandos/as falaram sobre diversas características que consideram importantes para a formação do/a professor/a de

música. Janete disse que “transportar” os conhecimentos que aprende nas disciplinas de formação musical para a sala de aula não é algo simples.

Janete: Até porque o material todo didático a gente encontra aqui [referindo-se ao prédio em que acontecem algumas aulas de educação musical e as de educação] e esse link pra transformar tudo que tá lá [referindo-se ao prédio em que acontecem as aulas de música] numa grande massa e ocupar na didática é bem complicado, sabe? A gente tem os conteúdos que a gente consegue... Pega lá na música e tu traz pro material didático aqui, mas, até tu transformar isso, como eles falam que a gente tem que ter, esse link, assim, meio instantâneo, né?, tu tem que ter tendo uma disciplina da música e já transportando pra tua realidade, pra tua... Um pouco, enfim, da música erudita pra música popular... Mas a gente não tem uma linha que tu consiga seguir e fazer isso realmente, na prática... É, é, a gente... Por isso que eu acho que cada um se forma de uma forma, entendeu? Porque, a partir de um tempo, a pessoa vai tendo uma linha de pesquisa e procurando por si o que realmente quer estudar. Tem uns da licenciatura que vão, que direcionam mais pra prática em instrumento, tem uns que realmente focam na didática em sala de aula... Enfim... (GF1, l. 136-148)

Janete parece ter dificuldade em realizar a “mobilização complexa, organizada e coerente” (ROLDÃO, 2003 apud ROLDÃO, 2004, p. 102) dos saberes em torno da ação educativa, de que trata Roldão, e percebe que as disciplinas de formação pedagógica e pedagógico-musical auxiliam nessa ação. Talvez a dificuldade na mobilização dos saberes também esteja ligada à não articulação que os/as licenciandos/as percebem entre formação musical e as formações pedagógica e pedagógico-musicais, apresentada anteriormente. Os/as estudantes relataram que têm poucos exemplos de professores/as que realizam essa articulação em sala de aula, articulação que, uma vez vivenciada, poderia servir de referência para perceber formas de realizar a mobilização dos saberes.

Para José (GF1), o/a professor/a de música precisa saber avaliar os contextos onde acontecerá o ensino de música.

José: Não é só ensinar a matéria que tu tá sendo pago pra ensinar, sabe? Tem que ver que muitas coisas, por exemplo, o professor do projeto social vai ter que saber a realidade das crianças com que tu vai lidar, entendeu? Aí não adianta tu ser esse professor meio metódico e chegar lá e dar três folhinhas pra cada um e vai embora, entendeu? Lida com o entorno da escola, lida com a vida das pessoas... (GF1, l. 524-529)

De modo semelhante, Sara considera importante que o/a professor/a saiba planejar de acordo com os contextos e os/as alunos/as.

Sara: Outra, também, que eu acho que, mesmo tu fazendo um planejamento de aula pra determinada idade, tu pode dar aquele planejamento de aula pra aquela idade e trocar de

turma, pra mesma idade, que não vai ser igual. Tu pode ter duas turmas com a mesma faixa etária, com o mesmo conteúdo a ser trabalhado, só que, de uma certa forma, tu vai trabalhar diferente porque o público, por mais que seja igual, vai ser pra ti diferente, né? O professor de música tem que ter essa sensibilidade de saber enxergar a necessidade da turma, né? (GF1, l. 618-624)

Sara: Até porque tem jeitos diferentes de compartilhar o conhecimento, né?, duma criança, pra um adulto, pra um idoso. Um idoso não vai assimilar da mesma forma que uma criança assimila. Então, tu tem que ter materiais didáticos, tu tem que ter atividades diferente... (GF1, l. 429-432)

Por isso, para Sara, a licenciatura é importante porque desenvolve saberes pedagógicos, diferentemente de outros cursos.

Sara: [...] na licenciatura a gente aprende a ter uma metodologia, fazer um planejamento de aula e bacharel e música e tecnologia a gente não tem essa, essa prática, essa...

José: Visão pedagógica.

Sara: Exato! Porque tá mais focado né?, pra ti aprender como ser um professor, se portar como e fazer um planejamento de aula para os alunos, né? Tem muitos professores bacharéis que vão dar aula depois que têm muita dificuldade. Pode ser muito bom músico, mas não consegue, ahn... compartilhar o conhecimento com os alunos.

Janete: São palestrantes. É diferente.

Sara: É diferente entre tu dar uma aula e tu dar uma palestra.

Sofia: Sabem muito [de música], mas não sabem passar... (GF1, l. 268-279)

Renato, que estava realizando os estágios obrigatórios, também apontou o planejamento como algo importante para a formação do/a professor/a.

Renato: Então, agora no final do nosso curso, a gente tá tendo, por exemplo, mais cadeiras da didática, por exemplo, eu tô agora vendo como montar o meu plano de aula, mas eu já montei muitos planos de aula, entendeu? Então agora eu tô fazendo um filtro: “bom, acho que vou fazer isto e isto, quem sabe dessa forma seja melhor”. Mas, de certa forma, eu já fazia aquilo, talvez imitando outro plano de aula, ralando mais, suando... e agora, entendeu? (GF1, l. 288-293)

Além do planejamento, os/as licenciandos/as disseram que a licenciatura “ajuda muito é com as estratégias para ensinar” e “dá mais segurança também, [com] mais de uma estratégia” (Pérola, GF3, l. 693-694). Para Cardoso, essas disciplinas contribuem para o aprendizado musical porque conhecem, através delas, atividades que poderão ser realizadas nas aulas de música.

Cardoso: Por exemplo, didática musical a gente trabalha com diversas brincadeiras e atividades do qual a gente não tinha conhecimento porque, sei lá... Eu, eu tô... A minha geração é bem diferente da de hoje, né? Os guris também, mas... eu já me distanciei um pouco mais, na questão de idade, então a gente acaba conhecendo atividades que não faziam parte do nosso, da nossa infância, então a gente acaba, às vezes, sem munição

pra trabalhar e... é nessas cadeiras que a gente acaba tendo esse contato com... esse mundo infantil ou do ensino médio... (GF1, l. 207-213)

Com relação a isso, Beatriz falou sobre limites que o/a professor/a de música pode encontrar em relação aos seus conhecimentos.

Beatriz: Talvez isso seja uma das coisas que... da ideia que vende errado do professor de música, entendeu? Tipo, por exemplo, eu não toco violão... e eu tô dando aula numa turma que tem crianças que tocam violão lá, então, tipo... O professor não toca violão, sabe? Eu sei mostrar pra eles onde são os acordes e tal, direitinho ali, mas eu não sei pegar o violão e sair tocando. Não é... [a letra da música] vende uma ideia de que parece que o professor de música parece que tem que tocar tudo assim... (GF3, l. 1057-1062)

Beatriz: É, a ideia de que educação musical tu tem que tocar tudo. Não, só um pouquinho! Eu posso conhecer e vou conhecer os instrumentos, vou conhecer os caminhos, mas, tipo, se o aluno quiser ser um baterista, eu não posso dar aula de bateria pra ele se eu não sei o instrumento, se eu não tenho conhecimento daquele instrumento. Eu posso mostrar pra ele: “ó, tu tem que pegar a baqueta assim, isso aqui”. Ahn... vou ensinar pra ele as... né? Ahn... o negócio de ritmo, de duração, parará, mas, se ele quiser mesmo ser aquilo, eu vou encaminhar ele pra um professor de bateria. Ou uma oficina que tem bateria.

Lorena: Claro! Até porque, quando ele vai pra sala de aula, ele não dá aula de instrumento.

Beatriz: Sim, a gente dá, né?, no geral... É legal saber várias coisas? É legal, mas não é obrigatório.

Lorena: É legal ter jogo de cintura, mas, realmente, se o cara quer ser baterista, tu não vai dar aula de bateria.

Beatriz: Aí parece que, tipo, tu é obrigado a tocar tudo! (GF3, l. 1067-1081)

Para Beatriz, mesmo sem saber tudo, sabendo os processos e procedimentos necessários, é possível ensinar música.

Com relação à dinâmica de uma aula de música, Cardoso considera que o/a professor/a de música tem “o poder de transformar o ensino”.

Cardoso: Não é um dever, mas a maioria das aulas de música é mais descontraída que a matemática, português, geografia, eu acho, que é um ponto positivo no saber ser professor, trabalhar essas diversas formas de ensino, não aquela... como eu posso dizer... que vem há mais de anos... mais... há muito tempo...

José: Antiquado?

Cardoso: É... Tipo, de tar sentado na aula e o professor no quadro e aprendendo, sabe...

Janete: Tradicional.

Cardoso: Tradicional, é. Essa forma de educação tradicional, é. Acho que o professor de música tem esse poder de transformar o ensino e as atividades de uma forma bem mais descontraída, onde as pessoas se interessem mais pelo... pela... pelo assunto... (GF1, l. 631-642)

Joaquim falou que a licenciatura é necessária para “saber levar [a aula] de alguma forma mais didática” (GF1, l. 473). Já Roberto, enquanto o grupo conversava sobre o ensino de música em turmas de educação infantil, demonstrou preocupação

com uma aula que seja muito descontraída e sugeriu que se tenha “cuidado com isso, porque, muitas vezes, vira bagunça” (GF1, l. 645-646), ao que Sara responde:

Sara: Mas daí é que tá o papel do professor licenciado do professor não licenciado: saber direcionar tudo isso. Porque não adianta tu ir lá, passar um monte de coisa, achar que tá de forma dinâmica e professor não saber “Ah... quando a turma, os pequenos se empolgam, vira a sala”, né? Mas, agora, ele tem que saber canalizar isso pra que seja uma atividade legal pra ser trabalhada e se os alunos... É isso? (GF1, l. 648-652)

Alguns/mas licenciandos/as também fizeram menção à importância da utilização de métodos.

Lucena: E eu achei muito, com bastante ênfase na educação, em vários métodos, não só em um, e eu acho que isso, a universidade, o curso tem bastante, sabe? Que tu pode, a parte da educação, né?, trabalha bastante isso, que tu tem bastante hipóteses, daí tu pode qualquer uma delas, no caso (GF2, l. 684-687)

A fala de Lucena (GF2) enfatiza a utilização de métodos no ensino de música. Considerando que o licenciando estava no segundo semestre do curso, sua fala pode ter relação com o fato de que as disciplinas voltadas para a educação musical que tinha cursado ou estava cursando tratavam de assuntos como “Tópicos sobre história da educação musical no Brasil”, “Métodos consagrados e seus contextos históricos” (Título e Discriminação das Unidades de Educação Musical I: Perspectivas históricas, p. 1), “principais abordagens do ponto de vista inter e multidisciplinar na prática pedagógica”, contemplando as linhas Comportamentalista, Psicanalítica, Cognitivista, Humanista, Sociocultural e Simbólico-cultural da psicologia da educação (Título e Discriminação das Unidades de Psicologia da Educação A, p. 1). Entendo que esses assuntos, em específico, trabalham com questões direcionadas a cada um dos temas definidos e, por isso, Lucena (GF2) faz menção ao trabalho com mais de um método nas aulas de música.

Roberto e Janete, que já estavam realizando seus estágios, também mencionaram metodologias – “como passar aquilo” – e métodos.

Roberto: Na licenciatura, além da gente ter que dominar um instrumento bem pra poder passar, a gente tem que ainda dominar o como passar aquilo, quais são os métodos e meios para passar aquilo para alguém ou algumas pessoas. (GF1, l. 426-428)

Janete: Acredito que sim [que a licenciatura é importante para ser professor de música]. Talvez só torna como um atalho, as pessoas têm mais facilidade de atingir algumas

coisas, talvez, digamos, sei lá... com métodos, como vai trabalhar de acordo com o contexto. (GF1, l. 298-300)

Além de aspectos referentes a contexto, planejamento, metodologias e métodos e dinâmicas de aula, os/as licenciandos/as apontaram a questão da avaliação como importante conhecimento para o/a professor/a de música.

Cardoso: Pra saber os conteúdos que se tá estudando, trabalhando, o material que usar... Acho que isso interfere bastante...

Renato: Imagina montar um plano de aula, uma atividade, tem que ter domínio...

Cardoso: Isso!

Janete: É, ser músico, né? Ser músico em primeiro lugar!

Alguém²⁶: Saber como usa aquilo, saber do que tu tá fazendo, né...

Sara: Aonde quer chegar...

Cardoso: E saber também se tá obtendo resultado, né?

Renato: É... Se vai fazer uma atividade, vamos supor, com pulso, tu ter o... a percepção do meio, se a atividade não tá dando certo, as crianças não... ou seja lá quem for, não tá no pulso, entender, é uma coisa que, talvez, tenha que tomar outro rumo. Não lá fazer a atividade que é de pulso e deu, sem saber o que tá fazendo certo. Na hora de discernir o resultado das coisas, não adianta...

Sara: Sem contar que abre um leque bem maior do que pode ser feito. Geralmente, quem não é da área, vai fazer coisas mais simples de serem executadas e tudo, porque não domina... (GF1, l. 177-192)

A avaliação também foi mencionada por Íris, que considera importante olhar para o/a aluno/a e compreender seu processo de aprendizagem.

Íris: E o comum de todas as áreas, que é também que é mais comum, por exemplo, em coisas de matemática, de que: "ah, o que tu não entendeu?". De tentar sempre ser o mais intrínseco possível, sabe?, conseguir desmembrar o máximo possível, sabe? E é isso, e é isso, pra mim, o que mais assim de... o mais gritante é a resposta dos alunos, é tu não só emitir, é tu ouvir. Isso eu acho que é o mais claro pra mim, sabe? De corrigir, mas, sabe?... de tentar descobrir: "por que que ele me respondeu isso? Por que ele me respondeu isso? O que ele, o que foi a compreensão dele pra me dizer essa resposta?", sabe? E é isso, de "ah, não entendi isso", "mas por quê?", o que ele compreende com isso, e aí tu ir moldando, e aí tu tem que ter o conhecimento pra saber como tu vai lidar com isso, resolver. (GF3, l. 1116-1125)

A fala de Íris sugere que a profissão docente é uma profissão de interações sociais. Roberto exemplifica.

Roberto: O professor tem que saber ouvir o aluno. Porque, muitas vezes, chega numa aula, tu olha assim prum aluno: "Bah, ele tá estranho, mas o que tá acontecendo?", não dá bola, porque tu tem tempo, tu tem outras coisas pra fazer... Ou tem muitos outros alunos pra dar aula e tu acaba relevando isso, só que, por algum momento, aquele aluno vai precisar de ti e, se tu não tiver lá, como é que vai ficar, também... (GF1, l. 584-589)

²⁶ Não identifiquei o/a licenciando/a que falou a frase.

Ao encontro da fala de Roberto, Janete acredita que a profissão docente é uma profissão “complexa”, porque envolve o perceber o/a aluno/a.

Janete: No fato de ser professor de música, é um pouco mais agravante. O professor, acho que tem, como todo professor, que sentir, né?, dificuldades, os alunos... Mas, como é professor de música, que vai na prática, muitas vezes, assim... Se fosse em outras matérias, o aluno só baixa a cabeça e faz, mas, como é prática, esse professor tem que ser ainda mais perceptível, ainda direcionar o aluno... Muito envolve de como tu vai envolver os alunos com a tua prática. Ser professor é uma coisa bem complexa, eu acredito que... Passa muita coisa na tua cabeça quando tu tá em sala de aula, coisas que já passaram muito de como tu é no momento, foram coisas que já passaram, tu já conviveu... (GF1, l. 590-598)

Para Lucena (GF2), a profissão envolve “troca de experiências”.

Lucena: E não achar que só o professor sabe e não valorizar, por exemplo, o conhecimento que teu aluno tem, né? Então, essa troca de experiência, ter esse reconhecimento é fundamental entre o aluno e o professor... (GF2, l. 667-669)

Del-Ben (2011) explica que:

Ensinar música é mediar as relações das pessoas com a música, visando facilitar e promover aprendizagens musicais. Essa mediação é “marcada tanto pelas características do conhecimento a transmitir como pelas características de seus destinatários” (Basabe; Colls, 2010, p. 126). (DEL-BEN, 2011, p. 25).

Nesse sentido, os/as licenciandos/as relataram aspectos das relações humanas que consideram serem importantes para ser professor, em especial, professor de música, no sentido de fazer e ensinar música no convívio com o outro. Indo ao encontro de Del-Ben (2011), Íris considera que a docência é lidar “com um ser humano”.

Íris: O que eu penso... claro, tem nas aulas de instrumento, mas a preocupação é ensinar música, não é que a gente não tenha na licenciatura, porque nos planos de aula a gente faz, eu fazia o objetivo musical e também o pessoal, é isso que a gente descobriu, pelo menos eu, e acho que a maioria descobriu, a gente sabe que a gente tá dando aula de instrumento particular pra uma pessoa, mas não fica claro, quando a gente tá assim, que a gente tá lidando com um ser humano e que a gente ensina música, mas a gente ensina muito mais do que música, sabe? E eu acho que é isso que caiu pra mim na real, sabe? Tipo, eu tô lidando com um ser humano e isso, sabe? Ainda mais eu, na educação infantil. Olha o tanto de coisa que eles estão aprendendo além da música. E quantas coisas eu tenho que ensinar também... “não faz isso, é errado”, sabe?, que é a convivência com o ser humano que a gente tem e que na aula de instrumento é mais assim: “Ah, você tem que tocar isso.” “Ah, beleza.” “Tocou? Parabéns.” Sabe?

Lorena: “Pode ir pra casa.”

Íris: “Pode ir pra casa”... Mas não tem aquela preocupação com a vida da pessoa e com o ser humano que está na tua frente.

Fabio: É, eu acho que antes eu era mais aquele cara do masterclass: tocar, tocar, tocar escalas, tocar limpo, tocar isto, isso, aquilo.

Íris: Pra mim, é mais isso que a licenciatura muda, sabe? Que tu vai tar ensinando música, mas tu vai estar ensinando outras coisas e lidando com a real, sabe?

Lorena: Não, e compartilhando coisas com os teus alunos, que, às vezes, tu te enxerga também nos teus alunos, né? Isso também te faz pensar e te faz ver que aquela pessoa ali é um ser humano, sente tristeza, alegria, etc., etc., e, às vezes, tá ali justamente, vai saber, sei lá, pra se divertir, pra aprender, mas não é pra saber escala limpo, sabe? Enfim... (GF3, l. 836-861)

Questões relacionadas ao “lidar com humano” também apareceram quando os/as licenciandos/as do GF3 relataram conflitos entre eles/as e seus/suas professores/as de instrumento musical, que, na visão dos/as estudantes, nem sempre demonstram saber lidar com pessoas.

Considerando a profissão docente como uma profissão de interações, Cardoso compreende que a licenciatura desenvolve saberes importantes para qualquer professor/a.

Cardoso: Mas o se constituir professor precisa da licenciatura, entendeu? Por causa que tu tem todos os processos e a gente acaba não dando tanto valor, por exemplo, ao que a gente aprende em psicologia da educação, sabe? Ali existem várias questões de como se desenvolve a criança, de como ela processa as coisas, que às vezes, como o curso é muito pesado e também..., a gente acaba não dando tanta importância a essa área, mas que na formação de qualquer professor, qualquer docente, ela é importante pra compreender quando tu tiver em diversos contextos sociais lecionando, entendeu? Então... Não é só o que eu sei de música, que não vai conhecer nada, uma periferia, sendo que eu não conheço o contexto deles, se eles já tiveram algum contato, se é a primeira vez que eles tão tocando um instrumento... então, é tu saber lidar com essas diversas, esses diversos espaços que acontecem na educação. Não sei se ficou bom de entender... (GF1, l. 498-509).

Assim, os saberes do/a professor/a de música são os saberes que são inerentes à docência, independente da área em que os/as professores/as atuam, como Íris explica:

Íris: Porque uma coisa que eu refleti também, que fazer, tipo, plano de aula de música é a mesma coisa que um de português, matemática e coisa, a gente tem objetivos da mesma forma e é o que a [professora] falou, que é uma coisa mais leve no sentido de, “pô, fazer música é tão gostoso”, diferente de, “pô, por que eu tenho que aprender a porcaria da fórmula de Bháskara, que eu não vou usar?”, por exemplo... É um pouco disso, mas não é porque é música, é uma coisa como qualquer outra, entendeu? É uma matéria, uma disciplina que vai ter objetivos, vai ter o porquê daquilo, vai ter, sabe?, uma razão realmente para estar sendo ensinado. E é isso que as pessoas não sabem, “ah, porque é música é divertimento”. Claro, música, ela tem... não a parte da licenciatura, mas tem essa... essa...

Lorena: Vantagem?

Íris: Não, não é vantagem... mas tem isso de, de, mais os músicos, ah, de lazer, de escutar, sabe?, de agradar, mas a parte de ensino mesmo, de como ela chegou aonde ela chegou, de como aprendeu, o ensino mesmo, a base é a mesma coisa que qualquer outra disciplina, sabe? E isso que as pessoas não sabem, é o desconhecido... de não saber e repassar o que não sabe e não querer também saber, né? E é isso... (GF3, l. 930-950)

Embora reconheçam que a formação pedagógica e a formação pedagógico-musical sejam importantes, os/as licenciandos/as avaliaram que há algumas lacunas nessa formação em relação a conhecimentos que eles consideram importantes.

Janete, do GF1, demonstrou preocupação com o trabalho que precisarão desenvolver com as diversas faixas etárias.

Janete: A gente tem muito material, tem muito acesso a todo material, de todas as idades, até a gente passou pela infância... Agora, o que vai passar com isso, vai ter que trabalhar com todas as idades...

José: Exatamente. (GF1, l. 741-744)

Para Fabio (GF3), o curso é voltado para o ensino de música na infância:

Fabio: ...e isso que a Beatriz falou é bem pertinente, eu acho que não só em algumas cadeiras, mas parece que todo curso, ele tem uma coisa meio infantilóide. Ahn... é... um pouco focado para crianças, pra coisas com repertório [musical] infantil...

Íris: Ah, é verdade!

Fabio: ... eu também, que a gente escolhe, né? Enfim...

Várias vozes: É verdade!

Fabio: ... é coisa de, de... eu lembro que teve uma cadeira que, não tem porque citar, que a gente estava só trabalhando com outras formas de grafia musical... Então, assim, são coisas de criança...

Alguém²⁷: De criança...

Fabio: ... que a gente não ia fazer daquela forma, sabe? Adulto ou até mesmo adolescente né?, projeto de adulto. Então, eu acho que tem essa parte, que é uma coisa meio que, que eu acho que é bem legal o que a Beatriz disse. Pronto, paro de falar! (GF3, l. 213-227)

Fabio: É, não, não... inclusive, como a gente falou antes, parece bem infantilóide, sempre tratando... (GF3, l. 691-692).

O fato de a formação pedagógica estar voltada para o ensino de música na educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental – período da infância – aparece como um ponto negativo, pela fala dos/as licenciandos/as, para a formação de professores/as de música, já que sentem a necessidade de compreender o ensino e a aprendizagem em outras faixas etárias também, como a adolescência e a terceira idade. O diálogo entre Beatriz e Lorena aponta essas necessidades:

²⁷ Não identifiquei o/a licenciando/a que falou a frase.

Beatriz: É, e eu, complementando mais coisas, eu acho que deveria ter alguma coisa mais relacionada também a, tipo, às fases mesmo da... do... do ensino fundamental e do ensino médio. Por exemplo, eu tô numa sala de pré-adolescentes, a minha pré-adolescência, minha adolescência foi completamente diferente da deles. Então, com muitas coisas, eu realmente não sei lidar, então... Claro, tem que se colocar no lugar do outro e tal, sim, mas se a gente tivesse pelo menos a oportunidade...

Lorena: De passar por todas as fases...

Beatriz: É. Pelo menos alguma cadeira, não sei... talvez alguma coisa relacionada à psicologia na educação, uma coisa do tipo, poderia, talvez, nos ajudar a entender um pouco mais o universo da fase de criança e depois de adolescente. Eu me lembro que, de crianças, até teve um pouco, não me lembro qual disciplina foi, porque eu fiz muito espaçada a licenciatura, mas falava muito de crianças, mas adolescência, por exemplo, ninguém falou...

Lorena: É, a gente teve em psicologia da educação musical.

Beatriz: É, tipo, que é uma fase muito, muito difícil de compreender e de lidar, né? E a maioria dos professores vai lidar com essa fase no final do ensino fundamental, ensino médio e tal. E, às vezes, a gente não vai saber lidar, né? Acho que seria legal se tivesse alguma nessa área também. (GF3, l. 185-203)

O ementário do curso da IES2 apresenta o trabalho em diversas faixas etárias como sendo contemplado por diversas disciplinas ofertadas, tanto obrigatórias quanto eletivas. De forma semelhante, o PPC da IES1 também apresenta o trabalho em diversas faixas etárias e conta com uma disciplina complementar voltada para a educação musical com ênfase na idade adulta.

Há que se considerar, assim, que há uma limitação dos próprios cursos de licenciatura, que não conseguem abarcar tudo, apesar da flexibilidade de percursos de formação que oferecem.

5.5.2 A necessidade das práticas e dos estágios

Um dos primeiros comentários que alguns/mas licenciandos/as fizeram sobre seus cursos foi em relação à ênfase em conhecimentos teóricos. Como disse Osvaldo, do GF3, é “bastante teórico o curso” (Osvaldo, GF3, l. 147). Essa característica dos cursos também foi ressaltada por licenciandos/as dos demais grupos focais.

Guerreiro: Pois é... Eu não sei, eu não entendo... porque é o seguinte: nós... tu já continua... Nós, da licenciatura, nós fazemos várias pesquisas... não sei... Eu, desde que eu entrei aqui, é pesquisa disto, pesquisa daquilo, é trabalho disto, é trabalho daquilo, tanto na área do bacharelado quanto da licenciatura, na parte da educação, no caso. Tu tá sempre, tá sempre se informando. (GF2, l. 218-222)

Guerreiro atribui um sentido às “pesquisas”, que é buscar informação. Renato, que se encontrava no final do curso, parece ser mais crítico, vendo um sentido que o desvia da finalidade do curso, que é a formação de professores/as e não de pesquisadores/as.

Renato: Também. É que assim, se tu entrar na onda, tu vira um pesquisador da educação.
 José: É!
 Joaquim: É...
 Renato: Se pode sair craque, assim ó: Ronaldinho Gaúcho em escrever artigo e mandar pr'aquilo e pr'aquilo outro, entendeu? (GF1, l. 697-702)

Os/as licenciandos/as disseram que gostariam que o curso tivesse mais prática, para que fosse mais próximo de sua finalidade. Considerando a natureza da música, de vivência prática, os/as licenciandos/as mesclavam o entendimento sobre “prática”, por vezes referindo-se à prática musical, por vezes, à prática pedagógica.

Elaine: Isso. Quando vocês falam em prática, agora, nessa pergunta, vocês tão dizendo a prática pedagógica, a prática de ensino...?
 Cardoso: Não, prática musical.
 Joaquim: Da prática musical.
 Elaine: Da prática musical? Tá. Em sala de aula?
 Janete: Em sala de aula...
 [...]
 Elaine: Tá. Mas, ah... Janete... Tu, há pouco, tava falando que perde a prática, que vocês têm pouca prática aqui...
 Janete: Sim, a gente tem...
 Elaine: Mas vocês tão falando da prática musical, então... instrumental?
 Janete: Não, eu não falei...
 Elaine: Ou da prática...
 Renato: Do pisar na sala de aula! (GF1, l. 724-739)

Sobre as práticas que vivenciam ao longo do curso, os/as licenciandos/as disseram que elas contribuem para sua formação como professores/as, mas que não são suficientes, pois não acontecem em espaços de educação musical e, para os/as licenciandos/as, essas práticas não correspondem à realidade escolar.

Íris: É, só um complemento a essa fala da Beatriz, que eu comentei, até já comentei em um outro projeto, é que a gente tem prática, mas é bem diferente, porque a gente dá aula pros nossos colegas que já sabem de música.
 Beatriz: É! (GF3, l. 170-173)

Íris: Tem prática? Tem, mas é um pouco diferente da realidade que a gente vai pegar na escola. Não... Claro, se ele já tem aula de música, por exemplo, os alunos da Beatriz já têm aula de música, mas, ainda assim, pode ser um outro ponto daquilo que já foi

explicado que não ficou claro, e aí só vai ter essa vivência e essa prática na sala de aula. (GF3, l. 180-184)

Janete: Mas eu sinto falta de tar inserido mais afetivamente... efetivamente dentro da escola, sabe? Conhecer várias outras realidades, não só uma escola [em] particular, não só uma escola em que a gente trabalha, que é o [nome da escola]. Como as outras escolas, outros núcleos, a realidade que a gente vive hoje, digamos... (GF1, l. 745-748)

Embora considerem que essas práticas auxiliem na formação do/a professor/a, os/as licenciandos/as disseram que são poucos os momentos de prática.

Janete: Talvez, é... a gente tenha algumas coisas direcionadas, digamos, até... o curso... inteiro... da licenciatura te forma. Traz material, traz... tudo que a gente precisaria pra formar em licenciatura, mas essa prática...

Joaquim: Prática é bem pouco, né?

José: Não tem prática, né?

Joaquim: Porque, quando tu vai ensinar, vai por em prática, falta aquilo ali, né?

Janete: Falta a prática...

Renato: Se a gente saísse mais daqui, visitasse mais espaço de educação, sabe... (GF1, l. 714-722)

As práticas de ensino estão previstas nos PPCs das duas instituições. A IES1 oferece duas disciplinas chamadas Práticas Educativas I (6º semestre) e Práticas Educativas II (7º semestre), cujos objetivos apontam para o desenvolvimento de atividades de “práticas educativas em múltiplos espaços de atuação do educador musical” (Objetivos de Práticas Educativas II, PPC IES1, p. 1) bem como “projetos de ação em diferentes espaços de produção musical” (Objetivos de Práticas Educativas I, PPC IES1, p. 1). O texto da justificativa para a reelaboração do PPC também aponta que a “matriz curricular pretende uma maior integração entre teoria e prática, quer no âmbito do conhecimento educacional, quer no âmbito de conhecimentos musicais.” (JUSTIFICATIVA, PPC IES1, p. 1), cujo

espaço da educação básica deixa de ser o único espaço possível para a aprendizagem e a realização de reflexões sobre a profissão de educador musical, ampliando-se para uma prática educativa integrada com as multidimensionalidades que sustentam o trabalho do profissional da educação musical. (*Ibid.*)

Dentre os objetivos apresentados pela IES1, a prática educativa está contemplada, buscando integrar diversos campos disciplinares. (OBJETIVOS, PPC IES1, p. 1).

O PPC da IES2, além de citar as práticas apontadas pela legislação, sugere que as

Formações específica e pedagógica deverão estar integradas entre si e com a pesquisa e a prática docente, aliadas à formação humana e cultural, de modo a desenvolver competências e habilidades que permitam ao futuro professor de música atuar em diversos contextos educativo-musicais. (PPC IES2, p. 4).

Para Íris, do GF3, a resposta dos/as alunos/as às práticas é diferente quando realizada em disciplinas do curso ou quando realizadas no estágio, que é uma situação mais próxima do futuro trabalho deles/as em escolas.

Íris: E eu acho que é isso que mais reflete, que eu sofri também. Não sofri, mas teve um impacto no estágio, é a resposta dos alunos, o que tu tá querendo ensinar. Por exemplo, claro, eu já dei algumas, umas atividades de [instrumento musical], por exemplo, pra Lorena e pro Fabio e tinha algo mais específico. Só que, quando tu tá em sala de aula, a resposta dos alunos pode ser algo totalmente diferente e aí como tu vai lidar com isso? Como tu vai explicar uma coisa que eles não entenderam? Como tu vai fazer um outro meio, sabe? Então é isso, sabe? (GF3, l. 174-180)

Cardoso, do GF1, sugeriu que a licenciatura tivesse um tempo de integralização maior do que os quatro anos sugeridos – por ambos os cursos –, para que os/as licenciandos/as pudessem ter mais práticas de sala de aula e de prática musical:

Cardoso: Então eu vejo que, tipo, não são os 4 anos que são pouco, porque antes eram 5, ? Acabaram... Então, todos esses nossos questionamentos críticos que a gente faz, por falta de prática na docência e prática instrumental, às vezes, é por esse encurtamento do curso, porque antes eram 5 anos e agora são 4 e nós temos que atropelar cadeiras e acumular ACG [Atividade Complementar de Graduação] e... sabe?, essa questão... Então, acho que estágio acaba vindo só no final do curso, nos últimos 4 semestres. Então, eu acho que, acaba, começa esse desespero da gente por causa que... tamos terminando o curso, mas tamos recém tendo nossas práticas na docência, sabe? Acho que isso que gera esse desconforto. (GF1, l. 797-805)

Beatriz, do GF3, que é formada num curso de bacharelado em instrumento musical, no qual a ênfase na prática musical é acentuada, sentiu falta de prática pedagógica, foco da prática do curso de formação de professores. Ela sugere, ainda, que as atividades de práticas pudessem acontecer desde o início do curso – como

aponta a Resolução CNE/CP 02/2002²⁸. Beatriz considera que as práticas poderiam ser um elemento facilitador para o estágio se acontecessem antes.

Beatriz: É... E uma das coisas que eu senti falta, e que aconteceu mais só no final do curso, né?, foi a prática em sala de aula mesmo. Pelo menos eu, né? Eu tô acompanhando essa turma desde o ano passado, né?, desde o sexto semestre, e foi só no sexto semestre que a gente foi ter contato com turma mesmo em sala de aula e só no sétimo... sétimo não, foi no sexto mesmo, né?, que a gente deu aula, né?, na cadeira da [professora], né?, acho que foi no sexto. Foi só no sexto semestre que, tipo, que colocaram a gente pra dar aula numa turma, sabe? E isso, pelo menos pra mim, que não tenho vivência em sala, é muito complicado. Porque hoje eu tô fazendo estágio, hoje, e é muita coisa pra lidar em dois semestres, né?, eu nunca dei aula em sala de aula, aí, é... aí acaba que vira muita coisa teórica, que, daqui a pouco, tu tem que aplicar tudo ao mesmo tempo e aí tu te sente superconfuso e as coisas começam a não fazer muito sentido, então tu acaba, no meu caso, que não tinha experiência, tipo, os outros colegas já tinham experiência em algumas coisas, né?, deram aulas em projetos, ou coisas assim com turmas, né? A minha experiência era só com um aluno, era só individual... Então, eu acho que sou a que mais sofre no estágio com coisas bem, bem, tipo assim... bobas, mas é porque eu não tenho experiência, né? Então, eu acho que o curso é muito bom, eu acho que a parte teórica é bem completa e tal, mas que falta bastante prática, falta muita prática, acho que, tipo, ao meu ver, segundo semestre já tinha que ter alguma coisa relacionada à prática, né? O que teve, tipo, nos outros semestres foi muito pouco, muito pouco, comparado ao que precisaria ter. (GF3, l. 148-168)

Mais adiante, Beatriz sugeriu que as práticas pudessem iniciar através de observações de sala de aula, para familiarizar os/as licenciandos/as com os contextos educativos.

Beatriz: É, e pra lidar com todas as fases, obviamente precisaria ser desde o início do curso, uma coisa prática, porque não tem como, tipo, agora, a gente está no estágio... Eu acho que um ano é legal tu ficar com uma turma só, mas, pelo menos se tivesse alguma coisa... né?

Várias vozes: Nem que a gente fosse fazer uma observação...

Beatriz: Nem que fosse um mês, observar dois meses, metade de um semestre cada faixa etária, porque, na hora de escolher... por exemplo, as turmas, eu tive que escolher o horário que se encaixava na minha agenda, né? Então, foi o que sobrou mesmo. Mas não era a faixa etária que eu queria pegar, né? Então aí, quando a gente for trabalhar em escola, por exemplo, fazer um concurso, por exemplo, a gente vai trabalhar com várias faixas etárias. A professora que eu acompanho lá na escola, ela sai da minha aula de pré-adolescentes e vai pegar os pequeninhos de 6, 7 anos. Então, cara, é, na prática, na vida real, na hora que a gente sair daqui e fizer um concurso, a gente vai lidar, eu vou lidar com coisas com que eu nunca lidei na vida. Tipo, eu não sei o que fazer, eu não vou saber muito bem o que fazer, porque a teoria, ela é muito, parece muito simples, ver as gurias dando aula é muito legal, ver o que elas estão fazendo, ver os planos de aula delas, como funciona e tal, mas na prática é muito, muito diferente, completamente diferente, e aí começa a te dar meio que um, tá, mas na hora que, sei lá, fizer um concurso lá e ver que tem uma grade de aulas lá que vai do 8 ao 80, o que eu vou fazer? (GF3, l. 247-262)

²⁸ A Resolução CNE/CP determina a prática como componente curricular como obrigatória a ser vivenciada ao longo do curso, correspondendo a, pelo menos, 400h.

Em resposta à sugestão de Beatriz sobre as observações no início do curso, Fabio disse que nesse período, provavelmente, não teria maturidade suficiente para compreender o quanto as observações poderiam auxiliá-lo, sendo complementado por seus colegas.

Fabio: [...] Eu não ia entender porque eu ia ficar parado, dentro de uma sala de aula, ahn... observando. “O que é para observar? Pô, eu tenho muita coisa pra fazer, tem que estudar pra percepção, tem que estudar pra instrumento”, então, eu não ia entender.
 Íris: É, faz sentido, mas talvez não...
 Fabio: Talvez lá pelo quarto semestre, terceiro...
 Íris: Exatamente, não precisa ser no primeiro semestre...
 Beatriz: É, não...
 Lorena: Quando está conhecendo o curso, porque aí tu vai te apavorar, né?
 Beatriz: Se apavora...
 Íris: Mas talvez observações, que não é maçante, observações, tu tá em sala de aula, não precisa necessariamente...
 Lorena: De repente, observações em grupo...
 [...]
 Fabio: Vai todo mundo...
 Osvaldo: É, uma galera.
 Lorena: Ou de dupla, sei lá, trio... (GF3, l. 363-379)

Pela fala de Janete, do GF1, a maturidade para ser professor/a de música vem com as experiências. Ela se preocupa com a possibilidade de as práticas traumatizarem os/as estudantes quando realizadas antes do estágio.

Janete: Eu acho que, como muitos, com contato, digamos, com estágio, na docência, digamos, no estágio... Alguns não tiveram essa prática antes, às vezes, tem sido um lugar que te apavora. Pode traumatizar pro resto da vida. Tira a ilusão que tu tem da docência, entendeu? Como tu já fez um trabalho, que era teu e resolvia, talvez tu seja, tenha até uma força pra continuar e seguir mais e sempre... um dia, tu vai ser autônomo e vai fazer o que quiser... ou... o que acredita.
 José: “Primeiro aprendam como eu tô passando, depois...” (GF1, l. 706-713)

O complemento de José (GF1) à fala de Janete foi em tom de crítica aos/às professores/as por ainda não terem a autonomia que Janete mencionou, em especial os/as licenciandos/as que já atuavam como professores/as de música. Mas, como dito pela própria Janete, a autonomia se conquista no processo de se tornarem professores/as de música. Os/as licenciandos/as que tiveram experiência como professores/as antes ou durante o curso podem ter dificuldade em compreender o processo, gradual, de se tornarem professores/as de música através de uma formação específica que os/as habilite para a docência, e talvez sintam dificuldade por não serem autônomos/as em seus estágios obrigatórios, justamente

porque já vinham atuando como professores/as de música, com certa autonomia, inclusive.

Anderson, do GF2, exemplificou como compreende que as articulações entre teoria e prática podem auxiliar no ensino de música, sendo complementado por sua colega Ana.

Anderson: Quem nos dá educação musical é o professor [nome do professor]. Ele é formado em [instrumento musical], eu acho, então, tipo, a terminologia pra falar sobre o assunto é exatamente a mesma. Ele fala em forma, fala em gênero, faz umas audições, sempre no começo da aula... Daí ele pega as curiosidades e trata sobre aquilo, seja de uma maneira histórica, de maneira sobre teoria... uns negócios, e educação musical...

Djeidy: Ele junta teoria e prática, né?, no caso.

Ana: É. Ele é um dos poucos professores com quem eu já tive contato... – não, não tive contato com todos professores do curso... – que eu consigo perceber que consegue articular as diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, se a gente tá estudando período clássico, lá, ele vai saber te dizer quais eram os instrumentos basicamente que eram executados naquele período, a forma, a estrutura musical mais utilizada, ele vai saber dizer o contexto histórico da época. Ele consegue fazer essas articulações. Não são todos. (GF2, l. 375-382)

Por considerar que falta prática ao longo do curso, Bernardo não se sentia preparado para realizar o estágio, mas relatou que o estágio tem contribuído para que pense a docência como área de atuação profissional.

Bernardo: Sim... é... agora tô descobrindo, diante do estágio, a maneira de, o jeito de dar aula, que eu não conhecia. Eu não queria chegar no estágio.

José: Tava com medo.

Bernardo: É... Eu não queria... Era um negócio que... Eu tinha muito pouca prática antes de entrar no curso. Então, eu não queria chegar no estágio, mas, agora que eu cheguei, eu tô descobrindo uma coisa nova, então... talvez, eu siga como professor. Não é certo. (GF1, l. 950-956)

Assim, Bernardo, no momento dos estágios, começa a se sentir identificado com a profissão.

O estágio é um momento de preparação para a docência, uma aproximação, mas não é a “realidade” do trabalho. O Parecer CNE/CP 2/2015, referendando o Parecer CNE/CP 28/2001, explica que:

[...] estágio curricular supervisionado de ensino [deve ser] entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

(...) Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, p. 31).

Em relação à oferta dos estágios, cada um dos cursos tem formatos distintos. No curso da IES2, cada professor/a orientador/a tem uma forma de organizar as práticas que serão desenvolvidas por seus/suas estagiários/as. Os/as licenciandos/as da turma que participou da pesquisa puderam escolher os espaços nos quais iriam realizar suas práticas de estágio, permanecendo com práticas ao longo das atividades Estágio de Docência em Música II e III (7º e 8º semestres, respectivamente) numa mesma turma, percorrendo todo o ano letivo da mesma. Segundo o PPC do curso:

[...] apoiando-se nas recomendações legais e em resultados de estudos e pesquisas da área de educação musical e na diversidade de campos de atuação do professor de música, recomenda que o estágio curricular supervisionado seja cumprido, preferencialmente, em escolas de educação básica, sem, no entanto, negar a possibilidade de desenvolvê-lo em espaços educativos diversos, fora da educação básica, conforme as demandas da área, devendo também seguir a regulamentação prevista na Universidade. (PPC IES2, p. 15)

Sobre os estágios, Fabio, que havia escolhido realizar suas práticas de estágio numa turma de EJA de uma escola pública ao longo de todo o ano, avalia o formato do estágio na sua turma.

Fabio: Mas assim ó, eu também sei que, eu acho bem importante agora que eu tô vivendo essa coisa de ficar um ano em estágio com a mesma turma, realmente é muito legal, porque há uma cumplicidade... Ontem, até, a professora [orientadora de estágio] foi lá e viu... É, né?... Pessoal... fica bem legal, né?

Lorena: Porque aí é a vida real, né? É o que a Ásis tava falando, é a prática, tipo, de um ano que tu fica com aquela turma...

Fabio: Porém, eu ainda sinto falta de, no curso, nos possibilitar ter essa troca com várias fases, sabe? Porque, se eu escolhesse só crianças, eu ia ficar só com as crianças, eu escolhi um eixo, aí eu já não tenho... Por que eu escolhi um eixo? Sabendo que é um público com que eu já estou acostumado a lidar, que eu dou aula pra... aula particular e tal, e aí então eu não tive aquela... confesso que eu não tive assim uma... não fui

audacioso pra pegar aquilo que ia ter dificuldade. Então, eu acho o curso também poderia possibilitar isso. (GF3, l. 229-241)

Com um formato diferente, os/as licenciandos/as da IES1 realizam as práticas individualmente ou em dupla e permanecem ao longo de um semestre numa turma. Nas atividades Estágio I e II, os/as licenciandos/as realizam as práticas na educação infantil e no ensino fundamental, e nas atividades Estágio III e IV, realizam as práticas no ensino fundamental e no ensino médio. Segundo o PPC da instituição,

Outros espaços educativos, tais como projetos sociais, ONGs, casas assistenciais, etc., poderão ser campos de estágio, desde que tenham a figura de um professor ou educador no espaço de realização, o qual possa acompanhar as atividades do estagiário *in lócu*. (PPC IES1, Normas de Estágio Supervisionado, p. 1, grifo no original)

A fala de Sara explica como ela percebe o estágio:

Sara: Até... O que a gente faz até, agora, no estágio, é um pouco distante da realidade, porque o [nome da escola] é um lugar onde tem muitas, a gente tem muita coisa a nosso dispor pra dar aula, né?, e a gente dá aula em dupla. Onde eu vou trabalhar em dupla?, né?, então... até mesmo na nossa prática...

José: Se não tem dinheiro pra contratar um...

Sara: É.

Sara: Até a nossa prática, às vezes, parece mamão com açúcar, um pouquinho longe da realidade, né?

Sofia: E a falta de material, principalmente.

Elaine: Como, Sofia?

Sofia: A falta de materiais pra dar aula nas escolas... Tipo, no [nome da escola] tem tudo que a gente precisar, tá lá, ao nosso dispor. Agora, vai em outra escola... Não tem!

Renato: É. Pisa numa escola estadual, tu vai ter o quê?

Sofia: Aí tu pede e demora um ano até vir...

Renato: Vai ter uma sala com 10 computadores pra pesquisar uma coisa... Meu Deus...

Janete: Se tu tiver uma sala!

Renato: É.

Renato: Agradeça aos céus! (GF1, l. 764-784)

Ainda que tenham críticas, os/as licenciandos/as disseram que o estágio é um momento de trocas e de aprendizagens entre os/as licenciandos/as, porque consideram que aprendem ouvindo os/as colegas, que fazem os estágios em outros espaços e com faixas etárias diferentes.

Fabio: Eu acho que é por isso que essa cadeira faz sentido também, né? Porque, apesar de eu não estar dando aula pra criança, tem duas colegas que estão, aí o cara tem que estar ouvindo o que elas estão falando, claro que tu não está lá, mas tu tá... tá...

Lorena: Mas dá pra ter uma ideia... (GF3, l. 312-316)

Oswaldo: Mas eu acho que essa troca que a gente tem nessa cadeira aqui, por exemplo, é muito boa por causa disso, né? Daí a gente acaba trocando essas informações, aí... que acaba complementando a nossa formação, o que acontece, né?

Íris: É que, claro, a gente tem que trazer pra consciência que a gente aprende muito ouvindo, né?, que a gente aprende ouvindo também, né?, que tudo, ouvindo, observando, né? Tudo isso pode ser formas de aprendizagem. Só que a gente também tem que trazer pra consciência... (GF3, l. 337-344)

Mesmo com visões diferentes em relação aos estágios, os/as licenciandos/as consideram que o estágio possibilita a articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para a formação do/a professor/a de música.

5.6 SOBRE A NECESSIDADE DA LICENCIATURA EM MÚSICA PARA ENSINAR MÚSICA

5.6.1 Ser professor/a licenciado/a

Quando perguntados se é necessário ter licenciatura em música para ensinar música, os licenciandos responderam, em geral, que não. Para os/as licenciandos/as do GF3, “é melhor [ter]” (Íris, GF3, l. 953), porque “ela abre os horizontes, entendeu? Tu enxerga diferente, só isso!” (Lorena, GF3, l. 958-959); a licenciatura “abre muitos leques” (Oswaldo, GF3, l. 961).

Para Ned, do GF2, a licenciatura auxilia na formação do/a professor/a.

Ned: Pra ensinar música, tu não precisa ter um diploma, nem nada. O que a licenciatura vai te promover é um meio de transformar aquele conteúdo num meio mais fácil do aluno aprender. Não necessariamente. Tanto que, foi a Ana que falou, que tem gente do bacharelado dando aula, que não necessariamente precisa [ter licenciatura]... (GF2, l. 598-601)

Para Renato, “não é uma garantia de nada ter licenciatura” (GF1, l. 329), mas:

Renato: ... [a] licenciatura deveria dar uma certa credibilidade, né? Porque, por mais que a gente discorde de algumas matérias, e... a gente aqui dentro acaba fazendo um filtro: “bom, isso aqui não vem muito a calhar pra mim pelo curso ser muito voltado pro lado erudito”, né? Acho que o curso é muito ramificado no bacharelado ainda. Mas deveria ainda, de certa forma, dar uma credibilidade, deveria dar essa credibilidade pra pessoa que tem alguma formação, por essa questão até dos leques [de possibilidades de trabalho]. Por exemplo, a gente tem uma formação didática, ao menos saber como pisar na sala de aula e que caminho seguir. E isso, versus uma pessoa que não tem formação nenhuma, deveria ser um ponto a mais, mas, às vezes, não é enxergada como um ponto a mais, né? (GF1, l. 356-365)

Para Danilo, do GF2, a necessidade de se ter licenciatura para ensinar música parece algo um pouco confuso.

Danilo: É que a música é muito democrática. É uma área de conhecimento a que qualquer um tem acesso, a qualquer hora tem acesso. Então, às vezes, tu tem, a maioria daqui, acho que aprendeu desde criança, às vezes com alguém em casa, ou teve contato, antes teve professor ou ensinou alguma coisa a alguém mesmo antes de entrar na faculdade, então... é muito complicado. (GF2, l. 602-606)

A fala de Danilo vai ao encontro das falas de Fabio e de Lorena, ambos do GF3. Fabio disse que “tu pode ensinar música com as tuas experiências” (GF3, l. 1023) e Lorena, que “Tu pode ensinar o que tu quiser pra qualquer pessoa, não precisa ter [licenciatura]...” (GF3, l. 1024), generalizando a não necessidade da licenciatura para a docência. De modo semelhante à perspectiva dos/as licenciandos/as entrevistados por Del-Ben, para os/as participantes desta pesquisa a licenciatura em música não é vista como “condição para ser professor de música ou para dar aula de música” (DEL-BEN, s/d, p.11).

Os/as licenciandos/as falaram isso porque conhecem pessoas que não têm formação em licenciatura, mas que atuam como professores/as de música e que são “muito bons” professores/as, como exemplificado nas falas a seguir.

Osvaldo: É, eu disse que não, só pra completar, acho que isso já responde, né? Eu disse que não porque eu conheço professores muito bons e que nunca fizeram o curso aqui, né?, e nenhum outro curso, não são formados, né?, só com experiência...

Íris: Mas imagina também se esses que já são assim, né?, imagina com uma licenciatura...

Osvaldo: É, claro, não... Por isso, abre os horizontes de qualquer maneira, sabe?

Íris: Eu acho que tudo que é conhecimento é válido.

Osvaldo: É, eu também acho, com certeza! (GF3, l. 973-980)

Beatriz: ... professor de masterclass, tem um cara que... de masterclass, num festival, em três anos seguidos, ele é um senhor de 70 anos, que é professor do Conservatório de Paris, e ele é um dos professores mais incríveis que eu já conheci. E relacionado a instrumento, ele toca muito bem, é um baita solista, aliás, ele vai fazer um concerto domingo de manhã em Porto Alegre, com a Ospa, o cara toca bem pra caramba, é muito bom. É ele dando aula, cara, a primeira coisa, tipo, bom professor do Conservatório de Paris, tu espera que o cara vai ser “aqui” [fazendo gesto com a mão, explicando um professor rígido], né?, e que vá te destruir tocando, né? Cara, o cara [é] de uma... parecia o mestre Yoda, sabe? De uma paciência, de um amor, sabe? Falou pros alunos que “não, o que importa”... Ele falou bem assim, ó, primeira aula, ele falou bem assim: “nem todo mundo aqui vai ser solista, nem todo mundo aqui vai ser primeiro clarinete de uma orquestra, às vezes, tu vai ser o segundo, às vezes, tu nem vai tocar, às vezes, tu vai tocar numa banda, às vezes”... Ele falou que vários alunos dele, hoje, são militares, tem um que virou comediante, tem um que virou professor, de ensino infantil, e ele disse que o que ele tem visto ao longo desses anos, isto eu achei muito legal, ao longo de muitos anos, ele chegou quase ao fim, que ele tá quase se aposentando, né?, e falou

que o que importa é tu fazer música bem, independente de onde tu estiver e tu fazer aquilo feliz, de tu estar feliz com o que tu tá fazendo. (GF3, l. 993-1012)

Danilo: Acho que vai de pessoa pra pessoa. Porque eu tive professor só com bacharelado com uma didática incrível, sabe?

Lisa: Ah, sim, claro. Isso sim!

Anderson: Esse é um bônus que a licenciatura dá.

Danilo: É. (GF2, l. 617-621)

Embora conheçam exemplos de professores/as sem licenciatura em música que ensinam música bem, os/as licenciandos/as do GF3 também concordaram que esses casos são poucos.

Pérola: Não, e outra coisa também [...] vai, olha assim, e todos que ensinam música, quantos desses que realmente não precisam de uma licenciatura... são muito poucos...

Osvaldo: Muito poucos.

Lorena: É.

Pérola: Então...

Íris: Como assim? Não entendi...

Pérola: Quem tem as características, assim, de dar aula, de ensinar sem precisar de uma licenciatura...

Íris: Ah, entendi.

Pérola: Pouquíssimas... raríssimas... (GF3, l. 981-992)

Alguns/mas licenciandos/as disseram que a licenciatura é um diferencial para o/a professor/a de música, mas acreditam que todos/as podem ensinar – e ensinar bem –, pois reconhecem que há bons/boas professores/as que não são licenciados/as, o que gera certa ambiguidade nas respostas. Dentre as falas, foram poucos os exemplos de professores/as com licenciatura que os/as licenciandos/as reconhecem como bons/boas professores/as.

Lisa: A gente vê isso com a professora que a gente tem, né? Professora [nome da professora], que é formada em licenciatura. Então, a visão, o trabalho que ela faz conosco é voltado, totalmente, pra sala de aula, pra pensar no professor depois, aqui. Me complementem, por favor, né? Então, é bem diferente, pra mim, é a melhor aula, não puxando, né?, que é onde eu consigo fazer toda a conexão daquilo que eu tô aprendendo na teoria, na história, né?, nas aulas de música, né?, nas práticas, aqui dentro, sabe? Aqui a gente consegue visar melhor o ser professor.

Lucena: A verdade, é o que a gente espera. No caso, que sejam todas assim.

Várias vozes: É!

Lucena: E é onde a gente se sente bem, que é o que a gente busca. (GF2, l. 494-503)

Lucena: E também, eu vejo, em relação a professores com doutorado, dos bacharéis, né?, que têm doutorado... Fez umas cadeiras da parte pedagógica... Mas eu acredito que não tenha aquela bagagem que o professor de licenciatura teve, porque teve lá no início da sua formação. Porque é agora, por exemplo, nós, do segundo semestre, que estamos formando nosso ser como professor. Que não é depois, claro que contribui.

Mas eu digo que agora é o essencial, que a gente tem que ter o conhecimento pra depois, no caso, ter aquela bagagem pra passar, ter experiência de... (GF2, l. 727-734)

Janete: A gente tem essa visão, até mesmo com nossos próprios professores. Quando são da licenciatura, a forma de agir, a forma de trabalhar, a forma de como se cobra, de como se trabalha, é diferenciada. (GF1, l. 300-302)

Para Evandro, se as disciplinas de formação instrumental fossem ministradas por professores/as licenciados/as, poderia haver uma articulação maior entre o fazer musical e o ensino de música.

Evandro: Então, essas práticas instrumentais, na verdade, eu concordo com a maioria que, realmente, a gente tá nas práticas pra fazer um recital e tocar. Essa é nossa forma de avaliação. Não tem aquele pontapé inicial de: “ó, vai, ó”. Como é turma de licenciando, tu vai trabalhar com criança, com adolescente, né? Eles não preparam a gente pra dar aula com alunos e, sim, preparam a gente no instrumento, né?, que, no meu ponto de vista, teria que ter um licenciado professor de percussão, licenciado professor de violão, licenciado professor de flauta, e não um bacharel professor de percussão, bacharel professor... né? Pra gente poder interligar com a nossa área de atuação, né? (GF2, l. 447-456)

Segundo Roldão (2004), também para os/as professores/as do ensino superior, “[...] é indispensável um fortíssimo saber científico daquilo que se ensina, do modo como se ensina e dos sujeitos e finalidades desse ensino.” (ROLDÃO, 2004, p. 104). Nesse sentido, também os/as professores/as que atuam no ensino superior necessitam de uma formação pedagógica – ainda que não necessariamente através de cursos de licenciatura –, necessidade percebida pelos/as licenciandos/as.

A formação no bacharelado também foi um tema tratado pelos/as licenciandos/as do GF1.

José: É aquela coisa, né? Não que um bacharel não possa dar uma aula boa, né? Pode... Mas é o que a gente diz, eles vão sair dali e vão fazer a mesma coisa que a gente faz, né? Vão ter o mesmo emprego que a gente...

Renato: E eles não têm a formação que a gente tem.

José: É.

Renato: Mal e porcamente falando, tem. Mas a gente não gosta de concordar, mas a gente tem...

Janete: Talvez tem o feeling de ser professor, tem, mas não tem os atalhos que a gente tem...

José: É isso aí... (GF1, l. 981-990)

Ana, do GF2, questiona o ensino de música por parte de bacharéis, a ponto de sugerir que os cursos devessem ter disciplinas que trabalhassem questões

pedagógicas também com os/as bacharelados/as, já que atuarão como professores/as de música.

Ana: E eu sei que a gente não tá falando dos bacharelados, mas... ahn... boa parte dos alunos que fazem bacharelado, eles acabam dando aula. Assim, teoricamente, o bacharelado seria pra formar... ahn... solistas, né? Só que a grande maioria acaba dando aula, ou particular, ou em grupo, ou cai em projetos sociais, que hoje em dia tem crescido o número de projetos, a demanda, enfim... então... Ahn... e isso, também, poderia mudar, sabe?, se os professores, inclusive os professores do bacharelado, prestassem atenção pra onde está indo o mercado de trabalho. Eles poderiam não só incluir disciplinas do bacharelado na licenciatura, como já acontece, mas incluir disciplinas da licenciatura no bacharelado. Eu sei que tem alguma didática do instrumento no bacharelado, mas é extremamente insuficiente. A quantidade de bacharéis em música com quem eu tive contato, que consegue trabalhar em sala de aula ou só dando aula individual mesmo pros seus alunos, que consiga de uma forma eficiente, transmi... transmitir conhecimento... é mínima, sabe? Então, de repente, poderiam rever isso. (GF2, l. 515-529)

Segundo a legislação brasileira, a formação específica em cursos de licenciatura – ou pedagogia/normal em nível médio – só é obrigatória para a atuação na educação básica. Em espaços não escolares, não há exigência de formação em licenciatura ou formação pedagógica e talvez seja por isso que os/as licenciandos/as concordem que outros profissionais da música ministrem aulas em projetos sociais, por exemplo, como posto por Cardoso.

Cardoso: É... Pra ensinar depois em um projeto social, muitas vezes, acaba que quem faz licenciatura acaba não indo pra projeto social, porque “ah, não quero me envolver ou não é isso que eu quero”, mas tem que ser relevante esse fato de os outros professores, que não são formados numa universidade ou que não têm oportunidade de estudar, que eles possam atuar de forma legítima... sei lá... em projetos sociais, sem ser julgado: “ah, tu não é formado, tu não pode dar aula de música”, entendeu? (GF1, l. 308-313)

Cardoso parece sugerir, ainda, que há licenciandos/as que não querem trabalhar em projetos sociais. Com isso, aceita que pessoas não licenciadas em música atuem como professores/as de música, mesmo sabendo que possa haver críticas em relação ao seu posicionamento. Em outro momento, Cardoso também falou sobre a atuação do professor/a unidocente com o ensino de música em sala de aula.

Cardoso: E é o que gera bastante conflito justamente com a questão do professor não especialista em música também trabalhar... Então, essa formação musical, ela é importante porque... É meio, meio... sei lá... Dizer a mesma coisa, mas, se é para ser professor de música, tem que saber música. Mas a questão é que nas leis... do país, tem professores unidocentes, os professores unidocentes estão aptos a ensinar música e outros, outras, outros conteúdos, como educação física, no qual eles não têm essa

formação... Então, acaba sendo, é... visto como um ponto problemático, né? O professor unidocente tendo que ensinar música, sendo que ele não tem a formação musical. Então, acho que... Respondendo a tua pergunta, a formação sobre música é muito importante por causa disso, né? (GF1, l. 165-174)

Acredito que as duas falas de Cardoso o colocam em contradição: para espaços não escolares ele aceita profissionais sem licenciatura em música trabalhando com o ensino de música; para o trabalho em escolas de educação básica, Cardoso diz que é necessário ter a licenciatura em música. Parece que o que o licenciando defende é o conhecimento musical, e não o conhecimento musical articulado aos conhecimentos pedagógico e pedagógico-musical. É preciso ressaltar que, legalmente, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o/a professor/a unidocente tem a licença para ensinar crianças na educação infantil e nos anos iniciais.

5.6.2 O que a licenciatura ensina sobre ensinar música

Mesmo que os/as licenciandos/as acreditem ser possível ensinar música sem que se tenha a licenciatura, eles/as reconhecem contribuições da formação pedagógica e pedagógico-musical, bem como contribuições que a licenciatura, de modo geral, proporciona para o/a professor/a. Nesse sentido, percebem que a licenciatura está fazendo diferença no modo como eles se percebem, como relatado por Lucena.

Lucena: Eu acho que a parte pedagógica, por exemplo, eu acho muito boa, sabe?, aqui do curso. E que no primeiro semestre, no segundo semestre, já agora, eu sinto muita diferença, que me fez mudar muito o meu pensamento, questão de visão de ser um professor ou então de colaborar com a educação, como tu vai trabalhar... (GF2, l. 680-684)

Maurício (GF2) também apontou o aporte pedagógico como um aprendizado importante do curso de licenciatura.

Maurício: Eu acho que a licenciatura, o ser, o se tornar professor... ahn... em música, né?, é muito importante... em qualquer área, né?, Pra ti ser, pra ti poder, não é transmitir, porque as pessoas não gostam da palavra em educação, mas, tipo, tu pode ser ótimo músico, mas se tu não tiver o aporte pedagógico pra isso, tu não, tu não vai conseguir ser um bom professor. Eu acho que a licenciatura, ahn... trata muito disso, de tu respeitar as individualidades do teu aluno. E isso a gente não vê no bacharelado ou em

áreas, outras áreas, né? Pra ti ser professor, pode ser muito bom tecnicamente, o professor... Um bacharel sabe muito bem da anatomia do instrumento, sabe muito bem a parte performática da coisa, mas ele, com certeza, não vai saber a parte individual, motora, psicológica, pedagógica de cada aluno. Acho que a licenciatura é importante pra isso. (GF2, l. 504-514)

Fabio, do GF3, disse que se tornou um “professor melhor” (GF3, l. 835) depois de seu ingresso no curso. Beatriz, do GF3, disse que mudou muito com a licenciatura.

Beatriz: Mas eu acho que o que grita mais é o comportamento mesmo. Eu, por exemplo, eu mudei muito o meu comportamento desde que eu comecei a licenciatura, muito, muito.

Íris: Comportamento... pensamento...

Beatriz: É, claro, também uma coisa da idade, e tal, né? Seis anos... mas os pensamentos em relação à música mudaram muito depois da licenciatura, porque tu começa a ver as coisas de uma maneira diferente, né? Tá mais preocupado, que nem a Íris falou, tu tá mais preocupado com o ser humano mesmo, e antes tu tava mais preocupado com o resultado.

Lorena: Com o produto final. (GF3, l. 898-907)

Essas mudanças se explicam porque os/as licenciandos/as que participaram desta pesquisa estão em processo de formação, conhecendo mais sobre a profissão docente e se apropriando de novos saberes ao longo da formação, e também se transformando como sujeitos.

O lado “humano” mencionado por Beatriz também apareceu na fala de Lisa, do GF2.

Lisa: Eu acho que o que diferencia, o que nos diferencia pro ensinar, do bacharelado para o licenciando, é que... por que que a gente tem disciplinas da educação voltadas à unidade, ao pensamento, à psicologia, a entender o aluno e entender também a sociedade, a entender o contexto histórico? Acho que isso nos torna mais humanos e, como a gente vai ser, a gente já é professor, muitos de nós já somos, então, acho que é o trabalho, é a licenciatura, é trabalhar com um ser tratando, não é só o aluno, não é só aquilo, não é um objeto que tu vai passar alguma coisa. Tu não vai passar! Tu vai desenvolver, vai trabalhar, sabe?, com ele. E tem outras questões sociais, tem toda a questão humana também, que o pessoal do bacharelado não tem isso, isso que nos diferencia na licenciatura do bacharelado. (GF2, l. 607-616)

Esse envolvimento com diversos aspectos, trazidos por Lisa, pode ser complementado pela fala de Íris, do GF3, que considera que a construção do ser professor/a se dá a partir de relações que são traçadas ao longo da formação.

Íris: Sabe? Porque eu tinha muito medo, sabe?, de dar aula. Só que, claro, só que também a gente tem que ter confiança, a gente tem que ter confiança na nossa trajetória, por exemplo. A gente sabe música, tu sabe música, tu tocou, há quanto tempo

que tu toca, tu não sabe o contexto da sala de aula, mas tu vai saber lidar com alguma questão da música. É mais um pouco da relação, que a gente tem que pensar, porque... claro, eu não tinha contato nem com educação infantil, nem nada, mas, até tu tar ali, tu ter a vivência também, tu acaba adquirindo, porque eu evolui muito, sabe? E, complementando um pouco o que o Fabio falou, eu acho que isso é na vida, mas assim, questões minhas, eu entrei nova e eu continuo nova, tô com 21, mas... [...] Mas as coisas demoram muito pra se consolidar, isso é na vida, sabe? De porquê que, o porquê da gente estar fazendo isso, sabe? Qual é a moral de estudar isso agora, o quê que isso vai refletir daqui alguns anos? Eu acho que, agora no estágio, começou a fazer sentido tudo que a gente viu nos primeiros semestres, sabe?

Oswaldo: É, exatamente...

Íris: E é isso. Só que, quando a gente tá no curso, é uma questão de maturidade, uma coisa nova também, de que tu recém começou, tu não sabe como vai ser o curso, como vai lidar. E eu acho que é isso, amadurecer e consolidar tudo que a gente aprendeu, né? E isso vai se consolidando até... Eu tenho esse pensamento, de que, agora, algumas coisas fizeram sentido, mas outras [coisas] do curso vão fazer sentido daqui a alguns anos... Sabe?... E se fizer sentido, ou se... né? Dependendo... mas eu acho que é isso, é questão de amadurecer, de estar na prática e também trazer pra consciência, porque muita coisa a gente faz e a gente não pensa... (GF3, l. 285-310)

Para Íris, ser professor/a envolve maturidade e tempo para que tudo que foi vivenciado faça sentido. São os saberes desenvolvidos na licenciatura que se consolidam através da e na prática pedagógica.

5.6.3 O status da profissão

Ao serem perguntados/as se a licenciatura em música é valorizada pela sociedade, Joaquim (GF1) respondeu negativamente: “a licenciatura não é valorizada pela sociedade!” (GF1, l. 316), “principalmente a licenciatura em música” (GF1, l. 319). Os/As licenciandos/as do GF3 listaram algumas evidências de desvalorização da licenciatura em música.

Oswaldo: Falta de verba...

Fabio: Pelos comentários...

Beatriz: Pelos comentários e pelo, tipo, ah, por várias coisas, principalmente neste ano, com várias coisas falando sobre a arte, no geral, né? E a licenciatura é pior ainda, né?

Professor já é desvalorizado, professor de arte ainda? Pior ainda!

Lorena: De música...

Pérola: A música é...

Lorena: A música é lazer, é festa... (GF3, l. 911-918)

Fabio: Então tem isso, mas eu vejo mais pelos comentários assim: “bah, tu faz na IES2, música, massa”. Aí eu digo: “é, faço licenciatura”. “Ah, tá”. Tipo: “só isso que tu faz...” (GF3, l. 925-927)

Para alguns/mas licenciandos/as, a música não é valorizada pela sociedade. Para Fabio, do GF3, “a gente vive num país onde a situação econômica faz com que a música seja um supérfluo” (GF3, l. 919). Concordando com a fala de Fabio, Joaquim (GF1) disse que a não valorização da música é cultural.

Joaquim: E até acho que é uma questão cultural, né?

José: É...

Joaquim: Pelo fato de nós morarmos num país que não valoriza em nada a questão da... eu posso dizer, em nada a questão da cultura musical e o investimento em música desde pequeno, como a gente teve hoje de manhã numa palestra, que fala da diferença daqui pros Estados Unidos, né?, como as crianças têm contato com história da música, com a música desde pequeno... E, aqui no Brasil, a gente talvez esteja aprendendo agora o que eles entram sabendo na universidade, né? Como a gente não tem essa valorização cultural, já começa o problema por aí, né? Eu acho. (GF1, l. 339-347)

Ao mesmo tempo em que Joaquim afirma que a cultura musical não é valorizada, José diz que “o carnaval é muito valorizado” (GF1, l. 349) e que, “pra uns, é cultura, né? Aí vai do gosto, né?” (GF1, l. 351), em tom que me pareceu pejorativo. Nesse sentido, os/as licenciandos/as criticam, mais uma vez, a ênfase do curso na música erudita e sugerem que tenha mais música popular, mas também relativizam essa posição quando o assunto é cultura/música popular – nesse caso, o carnaval.

Maurício, do GF2, considera que a música, por si só, é valorizada pela sociedade.

Maurício: É e não é. Mas, digamos assim: “Ah, você faz música, muito legal da tua parte”, entendeu? Mas, como campo de conhecimento, como um campo de licenciatura, necessário para a formação de um aluno, de um estudante, não. (GF2, l. 558-560)

Sua fala vai ao encontro da fala de Lisa e de Magali (GF2).

Lisa: Não, porque a gente ainda tem que dizer porque que a música é importante, sabe? A gente tem que sempre tentar...

Danilo: Tem que sempre tar provando...

Lisa: Tem que sempre provar porquê, sabe? Mas a música é importante porque ela é importante pra ela mesma, sabe? A música é por ela! Ela se responde por ela mesma, entendeu? Assim como matemática, assim como qualquer outra área, sabe? E há esse preconceito de que qualquer um pode fazer música, então, por isso que há essa desvalorização com o professor de música, sabe? (GF2, l. 542-549)

Magali: É que faz parte das artes, né? Então, ela tem que tar sempre inclusa, né? Não por ela ser: “ah, o aluno vai sair, vai querer se formar na música”. Não, mas pra mostrar pra ele, também, como pode se relacionar com a música. (GF2, l. 551-553)

Referindo-se à presença da música na escola, campo de atuação de licenciados/as em música, Osvaldo, do GF3, disse que a música “é a primeira coisa que [se] tira, né?” (GF3, l. 924). Joaquim, do GF1, também acha que o/a professor/a de música é “a primeira coisa que se corta num colégio quando tem que conter gastos” (GF1, l. 321-322). Ele e os/as colegas complementam:

José: De artes, em geral...

Joaquim: De artes, em geral. Mas falando bem da música. Se tem um professor de música lá, eles vão cortar o professor de música porque não é tão importante.

José: Eles não vão cortar matemática.

Joaquim: É. Então, a gente não se sente valorizado, não se sente seguro de ter uma carreira...

Renato: Não é uma garantia de nada ter licenciatura, entende?

Joaquim: É...

Renato: Tem locais em que tu fala “eu sou licenciado!”. “Ah, ele é licenciado!”. Daí tu te sente feliz. “Meu Deus, conquistei o mundo!”, mas tem locais que...

José: “Ah, tá, é...”. [falando em tom de desprezo, como se estivesse respondendo ao Renato]

Janete: Até porque o formato da escola hoje é formar, digamos, pro vestibular, então, se música é uma coisa que não cai, então o valor dentro da escola já é muito pequeno.

José: Até que quando começou a cair o pessoal... “Ah, vai cair música, e agora?”. Agora tem que ter professor! (GF1, l. 323-338)

Segundo os/as estudantes do GF1, a desvalorização da licenciatura também pode ser percebida quando se compara o salário de um/a professor/a com o salário de um/a trabalhador/a cuja atividade não exige formação em nível superior.

Cardoso: É que, bem na real, a licenciatura não, não... no geral, nenhuma licenciatura é valorizada. Começa por aí. Todo mundo recebe uma mixaria, enquanto... sei lá... outras pessoas lá...

José: Recebem bastante.

Cardoso: Recebem muito, tá! Bom, enfim... Nenhuma licenciatura é valorizada... não... a questão é... ah, de ser formado, ter o diploma... eu acho que se tu ter o diploma de licenciatura em música e trabalhar num caixa de supermercado, talvez o cara do supermercado vá ganhar mais que²⁹... (GF1, l. 375-385)

²⁹ Conforme Edital 01/2013 para Professor do Quadro de Carreira do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul, o profissional Nível 5 – Grau Superior/Habilitação Específica Licenciatura Plena, lotado em 20h semanais, no início de sua carreira, receberia R\$903,76 como vencimento básico. Disponível em <http://www.fdrh.rs.gov.br/conteudo.php?cod_conteudo=2099>. Acessado em 10 de junho de 2017.

Conforme Lei Estadual 14.169/2012, o piso salarial no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, em 2013, era de R\$805,59 para empregados no comércio em geral e de R\$837,40 para empregados de estabelecimentos de ensino. Disponível em <http://www.portalbrasil.net/salariominimo_riograndedosul_2013.htm>. Acessado em 10 de junho de 2017.

Para que o ensino de música seja mais valorizado nas escolas – e pela sociedade –, Cardoso sugere que o/a professor/a de música deva ser um “conquistador”, alguém que auxilie a música a ter espaço dentro da escola.

Cardoso: Eu também acho que o professor de música tem que ser conquistador... Na questão, assim, que a música, dentro da sala de aula, ela é... A gente tá tentando conquistar cada vez mais o espaço da música, né? Então, dependendo, às vezes, como esse professor trabalha a música, ele pode marcar a vida de uma pessoa pro resto da vida, positivamente ou negativamente. Então, como é uma área que a gente tá conquistando aos poucos, e, ainda mais que o professor de música, ele... (GF1, l. 625-641)

Os/as licenciandos/as demonstram que se importam com a maneira com que a educação musical – e a própria música – são percebidas pela sociedade, preocupando-se, também, com sua futura atuação profissional.

5.6.4 A futura atuação profissional

Sobre a atuação dos/as futuros/as professores/as de música que participaram da pesquisa, Fabio, do GF3, disse que o campo de trabalho está presente ao longo do curso.

Fabio: É, eu acho que uma coisa legal dentro do curso que a gente acaba esquecendo, às vezes, e já foi falado aqui, é que o curso, ele atravessa, durante o curso inteiro a gente fala... é legal que o curso, ele sempre tá falando de acordo também com o mercado de trabalho [...] Eu acho que na licenciatura o mercado de trabalho tá desde o início, nas primeiras cadeiras... (GF3, l. 407-419)

O PPC da IES2 aponta a necessidade “de reconhecer a diversidade de práticas musicais e espaços de atuação profissional dos licenciandos em música” (PPC IES2, p. 2) e o PPC da IES1 indica que:

[...] é preciso superar o distanciamento entre o espaço de formação acadêmica e os espaços de atuação profissional levando aos acadêmicos a vivenciarem uma maneira de ensinar e de aprender relacionada a espaços concretos de sua futura atuação profissional. (PPC IES1, Apresentação, p. 1).

É possível perceber, portanto, que os cursos estão preocupados com os espaços de atuação do/a futuro/a professor/a de música, buscando manter uma interlocução entre esses espaços e os/as licenciandos/as ao longo do processo de formação. Indo ao encontro das propostas dos PPCs, a multiplicidade de espaços de trabalho para a futura atuação como professores/as de música esteve presente nas falas dos/as licenciandos/as, que se mostraram abertos a várias possibilidades.

Íris: Eu tô aberta a tudo! Sendo bem sincera, tendo em vista que adolescentes, eu penso assim, que tão bem próximos à minha faixa etária, mais isso.

[...]

Íris: Mas é que penso, no ano que vem eu já não estudo mais, então, eu tô traçando o que eu quero fazer, então, um pouco isso. Mas tô aberta a experiências. (GF3, l. 1229-1238)

Íris: Eu penso em tudo.

Oswaldo: É, eu também, eu penso em tudo.

Lorena: É, eu penso em tudo também. O que vier tá bom. (GF3, l. 1193-1195)

José e Joaquim demonstraram preocupação com a profissão.

Renato: No que vier!

[...]

José: Eu acho que a gente não vai poder escolher muito, né?

Janete: É...

Joaquim: Nos espaços que ainda sobrarem.

José: Onde não cortarem, ainda...

Renato: Pode ser até na penitenciária...

[...]

Renato: É, eu quero sair daqui...

Cardoso: Tu vai viver bem, cara!

Elaine: Dar aula em quais espaços?

Renato: Pro que vier. Se for pro [ensino] médio... Se for escola... Só não queria pra criança porque não tenho muita paciência. Mas eu gosto de entrar, especialmente, em sala de aula de ensino médio, entendeu? Ou sei lá... gurizada... Gosto de tar com gente ativa... me motiva. (GF1, l. 850-872)

Essa preocupação pode ter relação com o período de coleta de dados, em que estava sendo discutida a reforma do ensino médio³⁰, a qual excluía o ensino de Artes no texto original da medida provisória. No entanto, no texto final, o ensino de Artes continua sendo obrigatório. Em outro momento da conversa, Cardoso já tinha falado sobre isso, ao dizer que o presidente Temer “acabou de tirar o nosso

³⁰ Lei nº 13.415/2017, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acessado em 07 de junho de 2017.

emprego” (GF1, l. 318), já que percebia que a aprovação da PEC, com seu texto no original, acabaria com o emprego.

Alguns/mas licenciandos/as foram mais específicos em relação aos espaços de atuação. Júlia, do GF2, disse que gostaria de trabalhar com “iniciação musical”, com “quem nunca viu nada de música” (GF2, l. 745-746). Lorena, do GF3, gostaria de atuar numa escola de educação básica (GF3, l. 1190-1192). Beatriz, do GF3, também gostaria de atuar numa escola de educação básica.

Beatriz: Eu não sei realmente o que vai ser do futuro, mas a minha ideia, eu penso assim, que eu não quero fazer um concurso antes de ter um pouquinho de experiência. Então, pra mim a ideia de pegar, por exemplo, uma escola particular, mesmo que ganhe não tanto, mas que ganhe tipo, baixo e tal, mas pra pegar mais experiência mesmo, eu acho que eu preciso de mais experiência. Eu acho que eu preciso... não uma coisa, eu acho que antes de pegar um concurso, no meu caso, de assumir uma responsabilidade assim, né?, que eu acho que é maior do que tu ser contratado por tempo, é... eu acho que vou querer fazer uma experiência, principalmente nas outras séries, porque eu vi que pré-adolescentes, porque eu vi que pré-adolescência não é a minha praia. (GF3, l. 1211-1220)

Beatriz parece supor que será mais fácil trabalhar com o público de escolas privadas, talvez em função das dificuldades que relatou sentir durante o estágio que estava realizando numa escola pública, com uma turma de adolescentes. Beatriz também falou da possibilidade de continuar tocando em orquestra.

Beatriz: Por exemplo, pra mim, é impossível eu trabalhar 8 horas por dia, eu... Às vezes, rola assim, sei lá, um mês inteiro em que tu toca quase o dia inteiro, que tem mil ensaios e tu passa quase o dia inteiro na rua, mas, no mês seguinte, tu tá um pouco mais de boa, tu tem só ali só as coisas da semana que tu tem ali, mas tipo [...] eu tô há 13 anos tocando em orquestra, tem toda uma rotina pra mim, eu não mudo mais... (GF3, l. 1257-1264)

Nas falas, os/as licenciandos/as também levaram em consideração as condições de trabalho que poderão enfrentar no futuro. A possibilidade de ter um emprego estável, por meio de concurso público, apareceu nas falas dos participantes do GF3, lembrando que essa possibilidade também foi mencionada por alguns/mas licenciandos/as quando apresentaram os motivos que os/as levaram a escolher o curso de licenciatura em música.

Fabio: Eu penso em fazer algum concurso pra ter uma certa segurança, porque, quase 10 anos trabalhando nessa gangorra, cansa, mas não... se não for concursado...

Íris: Eu penso em concurso na área mesmo.

Lorena: Eu até enfrentaria uma não concursada, pra ganhar cancha, sabe?, numa escola particular... (GF3, l. 1196-1201)

Fabio complementou:

Fabio: Eu já saí do ensino e achei muito ruim, sabe? Fiquei só tocando. É bonito, mas depois fica feio. Fica assim, "ah, o meu", é a mesma coisa, bah, tu é meio nômade, o cara fica vivendo de lugarzinho em lugarzinho. É meio doido, é legal só de vez em quando, então, é mais ou menos o que eu já faço, então eu toco e tudo, mas curto afu lecionar. (GF3, l. 1221-1225)

Embora as instituições de ensino superior não sejam espaços de atuação privilegiados nos cursos de licenciatura, os/as licenciandos/as do GF1 apontaram a graduação como um dos espaços de possível atuação, por conta da valorização profissional e da estabilidade.

Joaquim: Eu, a minha vontade, é ser professor de escola, dar aula em escola, ou pra comunidade, eu tenho vontade de fazer isso e não dar aula pra acadêmicos, mas, se eu quiser ganhar, se eu quiser sobreviver, eu não posso fazer somente isso. Então, eu vou ter que fazer um mestrado, um doutorado, pra tentar entrar num concurso numa universidade, que é um pouco melhor. Embora não seja o que eu quero...

Renato: Pouquinho melhor...

José: Pouquinho... (GF1, l. 859-865)

Joaquim parece buscar o ensino superior ao invés da educação básica para que tenha um salário mais adequado. Cardoso também acredita que terá valorização profissional, em termos reais, através de seu ingresso no magistério superior.

Cardoso: Então, eu acho que a valorização só acontece no mestrado ou no doutorado...

Joaquim: E olhe lá!

Cardoso: E olhe lá. Então, por exemplo, tu pega graduação, mestrado e doutorado, são 10 anos acadêmicos que tu tá peleando todos dias. Não sei de onde ter dinheiro pra conseguir se não tiver família pra te apoiar, tem que trabalhar...

José: Tem que te virar, daí...

Joaquim: 12 anos...

Cardoso: Pra no final tu tentar, sei lá... do doutorado entrar numa universidade e receber de início aí cinco mil, entendeu? Então é muito tempo de estudo, né?, pra uma pouca valorização. (GF1, l. 385-394)

Nessas falas de Cardoso, complementado por seus colegas, a valorização é em relação ao salário que o/a professor/a recebe, que é um dos pontos a ser avaliado no âmbito das condições de trabalho docente. Ainda assim, para Cardoso, o magistério superior aparece como o espaço em que gostaria de atuar.

Cardoso: O meu é na academia. Eu pretendo fazer mestrado e doutorado e ingressar em algum concurso e tal.

José: Isso aí, Cardoso. Tu quer ser o [nome do professor]. Tu vai ser acadêmico!

Cardoso: Não, assim... Uma questão assim, profissional, assim, não que eu não gostaria de trabalhar em escola pública. Acho que todos os espaços são bem-vindos, mas, como tem aquela questão da valorização do profissional, então eu acho que é... eu não... eu me vejo, eu sonho com a universidade. (GF1, l. 874-880)

Cardoso: E a questão de pesquisa, acho que é só uma questão do, da... É uma área que faz parte da graduação e também do professor, porque, quando a gente é professor na academia, a universidade, faz parte também do professor ser pesquisador, então, não é só uma área que a gente: “Ah, agora vou ser pesquisador e não vou mais ser professor”, entendeu? Tu é professor, é pesquisador, e tu tá praticando música. (GF1, l. 805-810)

Sobre a docência no ensino superior, Lucena considera importante que o/a professor/a da graduação tenha tido experiência em sala de aula de educação básica.

Lucena: Eu também sim [penso em trabalhar numa escola]. Eu acho... penso também em, futuramente, tentar um mestrado, um doutorado, mas eu acho muito importante tu entrar numa escola, saber a realidade que se encontra, né? Porque não adianta depois, por exemplo, tu ir depois numa universidade e falar sem ter experiência, né? O que acontece, que nem tu disse, né? [apontando para a colega Lisa] Muitos professores não têm aquela experiência de escola que um ensino médio tem, que um ensino fundamental tem em relação à música. Então, acho muito importante isso.

Lisa: Por isso também essa coisa do professor de licenciatura formado nos dar aula.

Lucena: É.

Lisa: Porque ele já traz, ele já teve que fazer estágio, ele já tava lá dentro, então, tem aquela coisa: “olha, isso deu certo, talvez isso não dê certo, mas vamos fazer dessa forma”. (GF2, l. 714-726)

Além de espaços escolares de ensino, os projetos sociais também foram citados como possibilidades de atuação profissional. Pérola, do GF3, disse que gostaria de continuar seu trabalho como professora de música em um projeto por ter mais liberdade.

Pérola: Eu gosto de trabalhar em projetos, com oficinas, porque eu acho que tem mais liberdade, né?, de conteúdo, de repertório [musical] e tal, e sala de aula seria minha segunda opção. (GF3, l. 1226-1228)

Íris explicou que pensa “em outras coisas”, mas que, como a música já faz parte de sua vida, não a deixaria.

Íris: Eu não penso em mudar, porque a música já está comigo, sabe? Mas eu penso em fazer outras coisas também. Porque eu também... é que é meio controverso, ao mesmo

tempo em que eu só toquei, que eu toquei, que há 10 anos eu tô sempre com a música, eu penso que é legal me especializar nisso, mas, ao mesmo tempo, eu penso: “pô, se eu já estou há 10 anos nisso, já estou com a música, sabe?, já estou com a graduação, isso não vai sair de mim, sabe?, eu já toquei flauta doce, tudo que aconteceu no meu passado tá lá”. Mas eu penso também: “por que não me aventurar em outras coisas, tendo em vista que eu só tive contato com a música?”. Então eu tô pensando, também, em outras coisas no ano que vem, fazer outros rumos, mas não abandonar a música, porque, se eu não gostasse, eu não estaria até agora, sabe? É mais isso. (GF3, l. 1241-1251)

Íris pode não ter certeza, ainda, se trabalhará como professora de música, mas, para ela, os saberes que desenvolveu ao longo do curso são válidos e importantes para seu futuro.

Ao serem perguntados/as se consideravam que estavam sendo preparados/as para serem professores/as de música, as respostas dadas pelos/as licenciandos/as foram variadas. Beatriz, que estava realizando o último semestre de estágio obrigatório, considerava ser difícil enfrentar uma sala de aula sozinha.

Beatriz: Eu acho que vai de cada um. Eu acho que preparada, mas eu, tipo, no meu caso, por exemplo, não me sinto... [...] Não, capacidade, no meu caso, tipo, capacidade, pra mim, é diferente. Eu sei que, no fundo, eu vou conseguir e tal, não sei o quê. Ontem a [orientadora de estágio], assistindo a minha aula e tal, teve duas, três aulas que ela pegou e puxou: “ah, faz tal coisa e não sei o quê”. Tipo, tu sabe meio que... tu sabe que tu tem capacidade, só que, no meu caso, por exemplo, eu não sei, eu acho que que eu me sinto, eu acho que eu faço muita comparação à minha vida de instrumentista, sabe? Tem isso também. Ontem, por exemplo, ela me falou que eu não sorri nenhuma vez na aula e eu não tinha reparado nisso, mas é coisa meio de performance, tipo, quando eu tô tocando eu não posso rir! Então, eu acho que eu faço muitas comparações e tipo, pra mim, que fiquei dois semestres fazendo estágio, que dei poucas aulas, que na maioria das aulas eu tô ali só ajudando a professora, pra mim, parece que eu não tenho ainda capacidade de enfrentar uma aula sozinha. Mas eu acho que daí cada um é um caso, né? Cada um se sente de uma maneira, né? Enfim, uma vivência diferente. (GF3, l. 1138-1162)

Já José e Renato, ao dialogarem sobre como se sentiam em relação a estarem se formando, sugeriram que aprenderão a ser professores somente na prática da escola.

Renato: Do jeito que tá, a gente sai daqui meio virgem, sabe?

Janete: É.

José: Meio virgem é difícil, né?

Elaine: Meio virgem na prática de sala de aula, que a Janete falou?

Renato: É. Assim... não tem... É uma coisa distante de ti, entendeu? Uma coisa lá... “Nossa, agora tô formado, agora vou dar aula.” “Meu Deus!”

Janete: Agora é aprender tudo de novo, parece uma coisa nova.

Renato: Vamos supor, depois de formado, vamos supor, passados 10 anos, a gente vai dar risada, daí a gente vai ter aprendido, vai ter aprendido a nossa forma de dar aula...

José: Com as experiências nossas.

Renato: Que a gente poderia, agora, sair daqui mais preparado, mais íntimo com a sala de aula do que a gente tá. (GF1, l. 750-763)

Considerando os dados analisados nesse último subcapítulo, os/as licenciandos/as do GF1 e do GF3 falaram mais sobre a necessidade da licenciatura e demonstraram maior preocupação com a formação que receberam ao longo do curso, bem como com os espaços de atuação. Essa preocupação pode ser explicada pelo fato de os/as licenciandos/as desses dois grupos já estarem realizando suas práticas de estágio, se encaminhando para o final do curso, enquanto os/as licenciandos/as do GF2, não. Talvez por estarem mais próximos do final do curso, a preocupação com seu futuro profissional como licenciado/as seja maior do que a preocupação que os participantes GF2 possam ter, uma vez que o momento de exercerem a profissão também está mais próximo. Ainda assim, nenhum/a dos/as licenciandos/as que participou desta pesquisa disse que não estaria disposto a atuar como professor/a de música.

Em relação ao trabalho como professores/as de música, os/as licenciandos/as do GF3 disseram que o que importa é fazer algo de que gostem, e que a docência de música proporciona momentos de prazer.

Fabio: Às vezes, a carga horária, dependendo do dia, é até mais do que 8h, porque o cara tem que contar do momento que sai de casa, mas...

Pérola: Mas tu nem sente, tu tá fazendo uma coisa que tu gosta e tu nem sente.

Lorena: E é uma coisa em movimento, tipo, não é uma coisa que tu chega, tal hora, sai tal hora pra almoçar, é uma coisa que todo dia muda um pouquinho... uma coisa meio flexível...

Beatriz: É aquela coisa. Pra algumas coisas é bom ter rotina, mas, no nosso caso, que a gente não tem, eu acho que é mais legal.

Lorena: É mais legal o ambiente também, mais descontraído... sei lá.

Fabio: Ocorre uma retroalimentação também, sabe? Às vezes, tu tá cansado, mas tem essa coisa do tu voltar reanimado. Teu aluno está tão ansioso pela aula e tu foi ali, tu deu aquela aula e ele achou fantástico.

Lorena: Ou, às vezes, tu tá cansado e dá uma aula e tipo: "bah, que legal que foi essa aula" e aí aquilo já muda teu astral... (GF3, l. 1271-1285)

Íris finaliza dizendo que o que importa "É fazer o que gosta de fazer bem, esse é o bom profissional." (GF3, l. 1319). E Lorena complementa: "Se sentir um bom profissional." (GF3, l. 1320).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo investigar como os/as licenciandos/as percebem a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar música. Mais especificamente, buscou compreender como os/as licenciandos/as percebem as finalidades e a organização do curso; que sentidos atribuem à formação musical vivenciada no curso; e que saberes identificam como específicos da profissão professor/a de música.

Adotando como referencial teórico os estudos sobre profissionalidade docente de Roldão (2004, 2005, 2007, 2009, 2010), desenvolvi metodologicamente a pesquisa por meio da realização de três grupos focais com licenciandos/as em música de duas universidades sul rio-grandenses. O grupo focal se mostrou uma estratégia adequada para alcançar os objetivos acima apresentados, podendo pesquisar a formação musical por dentro do processo formativo. O fato de o roteiro contar com perguntas iniciais amplas possibilitou aos/às licenciandos/as se posicionarem em relação ao tema com maior liberdade. Percebi, ao longo das conversas nos grupos, que os/as licenciandos/as se sentiram à vontade para emitir opiniões. Algumas das perguntas suscitaram discussões e conversas longas, possibilitando que também ouvissem o ponto de vista dos/as colegas e que a troca de ideias fluísse. Anseio que o diálogo proposto pela pesquisa, a partir das perguntas levadas por mim, possa ter suscitado reflexões posteriores entre os/as licenciandos/as que participaram da pesquisa, como futuros/as professores/as de música.

Como aspecto negativo, considero que o GF2 tenha ficado grande demais, o que fez com que eu não conseguisse instigar a todos/as a participarem das discussões, fazendo com que alguns/mas apenas ouvissem o que diziam os/as colegas. Considero, ainda, que teria sido importante ouvir os/as licenciandos/as de um segundo grupo da IES2, assim como foi feito na IES1, possibilitando que licenciandos/as de outras etapas também conversassem sobre o tema. Além disso, o desequilíbrio entre o número de grupos focais realizados em cada uma das instituições e o número de participantes em cada um dos grupos focais pode ter influenciado os dados aqui apresentados. Outro aspecto que avalio como negativo foi a minha falta de experiência na realização dos grupos focais. Ao analisar os dados, percebi que algumas falas deixaram lacunas de compreensão sobre o

entendimento dos/as participantes sobre alguns aspectos, por exemplo, o que consideravam “conhecimento básico” em relação à música. Essas dúvidas não foram expostas aos/às participantes no momento do grupo focal e acabaram não podendo ser elucidadas posteriormente. Algumas contradições nas falas dos/as próprios/as licenciandos/as foram por mim percebidas somente durante a análise dos dados e, do mesmo modo, acabaram não sendo aprofundadas ou mais exploradas durante as discussões nos grupos focais.

Os/as participantes de cada grupo focal tiveram como ponto comum o fato de estarem matriculados/as e cursando a licenciatura em música numa mesma instituição. No entanto, cada grupo focal teve uma configuração própria, o que resultou em diferentes discussões. Diferenças em termos de percepções, concepções, experiências, necessidades formativas e expectativas também foram constatadas entre os/as licenciandos/as de cada um dos grupos. Essas diferenças podem ser explicadas não somente porque os/as licenciandos/as estavam matriculados em diferentes etapas do curso, mas também porque cada um/a dos/as licenciandos/as tem uma trajetória individual, em termos de formação e atuação profissional, e determinadas expectativas em relação à sua carreira como professor/a de música. São, portanto, diversas as percepções dos/as licenciandos/as sobre a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar música, embora algumas percepções sejam compartilhadas.

A maioria dos/as licenciandos/as, dos três grupos focais, escolheu cursar a licenciatura em música para serem ou por já serem professores/as de música. Sinalizam, assim, entender que o curso não é somente um curso de formação musical, mas um curso que prepara para uma profissão específica – professor/a de música –, com uma função específica – ensinar música, identificando-se com a docência em música. É um indício, portanto, do reconhecimento da profissão. Na percepção desses/as licenciandos/as, a formação pode qualificar sua atuação docente.

O percurso formativo a ser trilhado é considerado sobrecarregado, pois vários/as licenciandos/as trabalham enquanto estudam, mas, também, porque parece haver um descompasso entre, de um lado, os saberes que, na perspectiva dos cursos, são necessários para o exercício da profissão e, de outro, o que os/as

licenciandos/as pensavam sobre os saberes que caracterizam a profissão docente quando de seu ingresso no curso. Nesse sentido, o curso pode ser considerado sobrecarregado e exigente porque envolve muitos saberes a serem desenvolvidos. Como afirma Roldão (2005, p. 114), muitos são os saberes a serem desenvolvidos nos cursos de formação de professores e é possível que os/as licenciandos/as não esperassem que tantos saberes fossem necessários para exercer a docência, uma vez que muitos/as deles/as já trabalhavam como professores/as de música antes do ingresso no curso.

Esses saberes são percebidos como sendo organizados em três eixos: música, educação e educação musical, que nem sempre se articulam, embora essa articulação esteja prevista nos PPCs das duas instituições. É no último eixo que os/as licenciandos/as percebem que se dá a articulação entre música e educação, indo ao encontro da afirmação de Bellochio (2016), que se fundamenta em Kraemer (2000), de que a “educação musical é campo de conhecimento que pressupõe e se funde de encontros entre a(s) música(s) e a(s) educação(ões).” (BELLOCHIO, 2016, p. 11).

Alguns/mas licenciandos/as percebem que esses saberes se organizam em diferentes caminhos a serem seguidos no curso, o que lhes dá espaço para, a partir de seus interesses e necessidades, construir seus próprios percursos a partir da matriz curricular definida pelas IES. Os dois cursos buscam garantir alguma flexibilidade na formação por meio de atividades e disciplinas eletivas ou complementares. É por meio dessa flexibilização que se abre a possibilidade de os/as licenciandos/as serem agentes de sua formação, traçando caminhos no curso a partir de seus interesses e necessidades e de suas perspectivas futuras.

A função de ensinar música não é percebida como sendo restrita a um ou outro espaço específico de atuação profissional, indo ao encontro da proposta das IES e da multiplicidade de espaços de atuação profissional que caracteriza a área de educação musical, ressaltada pela literatura (MATEIRO, 2009; PIRES, 2015a; QUEIROZ; MARINHO, 2005). Alguns/mas licenciandos/as também percebem que seus percursos formativos não se encerram na licenciatura, que é apenas a etapa inicial de sua formação, que terá continuidade tanto a partir de suas próprias iniciativas, quanto de sua experiência profissional futura. Conforme dito por uma das licenciandas, a licenciatura dá a “base” (Lorena, GF3, l. 616) para que deem

continuidade à formação posteriormente, bem como indica caminhos que podem ser trilhados. O/A professor/a “nunca se forma” (Janete, GF1, l. 599, 601).

A grande maioria dos/as licenciandos/as considera que a formação musical é necessária para ser professor/a de música. É preciso saber música para ensinar música. Entretanto, não há consenso entre os/as licenciandos/as sobre o que significa saber música: pode significar ser músico, tocar um instrumento musical, conhecer os elementos da linguagem musical, dominar os conteúdos musicais a serem ensinados, compreender música além do tocar, ter contato com diversas áreas da música, dominar conceitos ou ter um embasamento teórico. É possível perceber, novamente, a diversidade de respostas nos grupos, não sendo possível apresentar uma única definição do que seja saber música a partir da perspectiva dos/as licenciandos/as.

Apesar de atribuírem importância à formação musical, nem todos/as os/as licenciandos/as estão satisfeitos com a formação que vivenciam em seus cursos. Os motivos, mais uma vez, são diversos. Alguns/mas consideram que os conhecimentos não são diretamente aplicáveis ao ensino de música, sugerindo uma visão um entendimento da profissão a partir da racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA, 1999) e como atividade meramente prática (ROLDÃO, 2010). Outros/as consideram que os cursos priorizam o ensino da música erudita, em detrimento da música popular, percebida como mais próxima dos contextos em que atuarão como professores/as de música. Corroboram, assim, a hegemonia da música erudita identificada em outros estudos da área (PEREIRA, 2013b; PIRES, 2015a). Também há aqueles/as que consideram que a formação musical vivenciada ao longo do curso é muito exigente para a formação do/a professor/a de música. Outros/as, pelo contrário, disseram que a formação musical poderia exigir mais dos/as licenciandos/as em relação aos conhecimentos a serem desenvolvidos. Parte dos/as licenciandos/as dos três grupos também critica o conteúdo e a condução das aulas de instrumento, dimensão da formação musical mais frequentemente abordada nos três grupos focais, bem como as expectativas e objetivos de seus/suas professores/as de instrumento, que, na percepção de licenciandos/as, não condizem com a finalidade da licenciatura de formar professores/as de música nem com suas próprias expectativas e interesses. As lacunas na formação musical são percebidas principalmente por aqueles/as que querem atuar como professor/a de instrumento

musical. Alguns/mas se sentem desvalorizados como licenciandos/as porque, na sua percepção, o que sabem e fazem como futuros/as professores/as parece não ser valorizado por alguns/mas professores/mas dos próprios cursos de licenciatura. Essas percepções negativas, entretanto, não são unânimes, pois há licenciandos/as que apresentam uma visão positiva de suas aulas de instrumento e de seus/suas professores/as de instrumento.

Essas diferenças nos modos como cada um/a percebe a formação musical parecem relacionadas tanto ao que cada licenciando/a deseja ou considera que precisa saber, quanto a demandas específicas dos diversos espaços de educação musical que vislumbram na sua futura atuação profissional como professores/as de música, já que, conforme já mencionado, a função de ensinar música não é percebida como sendo restrita a um ou outro espaço específico de atuação profissional. A diversidade de espaços de atuação e de percursos formativos é reconhecida nos PPCs das IES, mas, na percepção de parte dos/as licenciandos/as, não parece ser possível às IES dar conta de toda essa diversidade.

Independentemente dos espaços de atuação profissional, as discussões nos três grupos focais indicam que, na perspectiva da maioria dos/as licenciandos/as, a formação musical é necessária, mas, por si só, não é suficiente para formar professores de música. Para ensinar música é preciso saber ensinar música, e não somente saber música. Ao saber música é preciso articular vários outros saberes, alguns deles nomeados por participantes dos três grupos focais, como: “transportar” os conhecimentos musicais para a sala de aula, avaliar os contextos em que acontecerá o ensino, planejar de acordo com os contextos e com os/a alunos/as, desenvolver diferentes estratégias de ensino que despertem o interesse dos/as alunos/as, dominar processos e procedimentos envolvidos na aprendizagem, utilizar diferentes métodos, avaliar a aprendizagem, interagir com os/as alunos, percebê-los/as e compreendê-los/as, lidar com diferentes faixas etárias, lidar com o ser humano. São saberes necessários à docência, independentemente do que se ensina, que são desenvolvidos por meio da formação pedagógica e da formação pedagógico-musical. São saberes inerentes à docência. Ser professor/a de música é, portanto, ser professor/a.

Ainda que alguns/mas sintam dificuldade de realizar a mobilização dos saberes, para a maioria dos/as licenciandos/as que participaram da pesquisa, a

formação musical, a pedagógica e a pedagógico-musical passam a ter sentido especialmente quando vivenciam práticas de ensino e, principalmente, quando iniciam suas atividades de estágio, momentos em que os/as licenciandos/as têm vivências como professores/as de música e têm a possibilidade de articular os saberes em torno da ação educativo-musical: o ensino de música. Parece ser por isso que muitos/as reivindicam mais práticas desde o início do curso e práticas mais próximas das realidades que encontrarão em sua atuação profissional.

Apesar das críticas que tecem e das lacunas que percebem nos cursos, em relação tanto à formação musical quanto à pedagógica e à pedagógico-musical, muitos/as licenciandos/as disseram que a licenciatura é importante para ser professor/a de música. Segundo eles/as, a licenciatura possibilitou que eles/as se modificassem como pessoas, alterando, também, a maneira como “enxergam” o outro. Entretanto, reconhecem, com base na experiência, que a licenciatura não é condição para ser professor/a, uma vez que conhecem bons/boas professores/as de música que não são licenciados/as, sugerindo que, ao menos para esses/as licenciandos/as, os saberes específicos da profissão professor/a de música podem ser desenvolvidos em outros espaços que não os cursos de licenciatura em música.

Além disso, alguns/mas licenciandos/as consideram que a licenciatura em música não é valorizada, percepção que aparece relacionada à desvalorização tanto da área de música quanto do/a professor/a de música, na sociedade e, mais especificamente, na escola, evidenciada em comentários sobre a escolha pela licenciatura e pela profissão professor/a de música, pela percepção de que sempre precisam justificar a presença da música na escola e pelos baixos salários pagos aos/às professores/as. Apesar de se preocuparem com a desvalorização da profissão, que compromete as condições de trabalho de professores/as de música, nenhum/a participante desta pesquisa afirmou não pretender trabalhar com o ensino de música. O desejo de trabalhar como professor/a de música indica que, mesmo os/as que escolheram a licenciatura por motivos não relacionados à docência, passaram a se identificar com a profissão com o decorrer do curso.

Nos três grupos focais, licenciandos/as teceram críticas e apontaram lacunas em relação aos conteúdos e à organização dos cursos. Muitos são os saberes que desejam desenvolver, porque diversos são os trajetos até o início do curso, assim como diversos são seus interesses, necessidades e perspectivas de atuação

profissional. Há uma perspectiva individual que atravessa as percepções dos/as licenciandos/as. Apesar da flexibilidade prevista nos projetos pedagógicos de curso, e percebida por alguns/mas licenciandos/as, algumas individualidades acabam por não ser contempladas ao longo do curso, já que não parece ser possível abarcar num mesmo projeto formativo todos os interesses e necessidades de formação de todos/as licenciandos/as. Ressalto, ainda, que críticas e lacunas apontadas podem ter relação com uma possível dificuldade, da parte dos/as licenciandos/as, de perceber que a formação é um processo longitudinal e de vislumbrar o processo formativo como um todo enquanto ainda estão vivenciando esse processo, já que “[...] algumas coisas [fazem] sentido, mas outras [coisas] do curso vão fazer sentido daqui a alguns anos” (Íris, GF3, l. 307-308). Por outro lado, os/as próprios/as licenciandos/as percebem que o curso de licenciatura é um curso de formação inicial e que, portanto, deverão dar continuidade a essa formação para além da graduação. Além disso, também identificaram pontos positivos que percebem nos projetos de formação de professores/as de música de suas instituições. São várias as falas que indicam que os/as licenciandos/as percebem que estão sendo preparados para ensinar música.

Diversos resultados deste trabalho corroboram dados de outras pesquisas sobre a formação de professores/as de música, como a ênfase na música erudita, a permanência da organização da matriz curricular por disciplinas e as desarticulações entre os eixos de formação do/a professor/a de música, sinalizando a necessidade de dar continuidade aos debates acerca desses aspectos. Por outro lado, a percepção da maioria dos/as licenciandos/as participantes desta pesquisa, de que a formação musical deva estar articulada ao ensinar música, sinaliza o fortalecimento da identidade da licenciatura em música como um curso de formação de professores/as de música, que, como tal, demanda a articulação de saberes diversos do campo da música e da educação. Essa articulação, entretanto, parece demandar o atendimento de particularidades dos diversos espaços educativo-musicais. Contemplar a multiplicidade de espaços em que se dará a atuação profissional dos/as futuros/as professores/as de música, portanto, ainda parece ser um desafio a ser enfrentado pelos cursos de licenciatura em música e uma questão a ter suas discussões ampliadas pela área de educação musical.

Acredito que essas constatações, aliadas aos dados específicos sobre a formação musical de licenciandos/as apresentados neste trabalho, poderão subsidiar a continuidade do debate e da reflexão sobre a formação inicial de professores/as de música.

Ressalto, entretanto, que, como os cursos são formados por diversos sujeitos, o fato de eu ter entrevistado apenas esses/as licenciandos/as pode ter restringido o olhar sobre a formação musical, uma vez que os/as professores/as, assim como os/as coordenadores/as de curso, não foram ouvidos/as. Pesquisas futuras poderiam, assim, examinar a perspectiva desses sujeitos sobre a formação musical, na sua articulação com o ensino de música. Além disso, os dados obtidos nesta pesquisa não me possibilitaram nomear de modo preciso os saberes da profissão em seus diferentes eixos de formação, o que também poderá ser investigado em outros trabalhos.

Por fim, também percebi, ao longo da análise, que diversas características mencionadas pelos/as licenciandos/as apontam para a profissionalidade do professor/a de música, embora alguns pontos sugiram que a profissão ainda está em processo de profissionalização, havendo momentos de aproximação e momentos de distanciamento dos descritores de profissionalidade definidos por Roldão (2005). O distanciamento em relação à profissionalidade da docência é evidenciado nas falas de alguns/mas licenciandos/as em relação à falta de clareza sobre o saber específico da profissão e pelo não resguardo da função e de seu saber específico pelos próprios futuros profissionais da área, pois muitos dos saberes parecem não ser reconhecidos como necessários pelos/as licenciandos/as. Nesse sentido, parece relevante também investigar, em estudos posteriores, como os descritores de profissionalidade se fazem presentes em cursos de licenciatura em música, na perspectiva tanto dos/as licenciandos/as quanto das instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. LEI nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. PARECER CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2015, Seção 1, p. 13. (a)
- BRASIL. Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?. Portal do MEC, Brasília, s/d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/par/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>>. Acessado em: 06 out. 2017.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 mar. 2004, Seção 1, p. 10.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jul. 2015. (b)

CARPENEDO, Amanda. **Formação músico-instrumental do licenciando em música**: análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DEL-BEN, Luciana. A licenciatura em música na perspectiva de licenciandos em música. In: QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. (Org.). **Educação musical**: múltiplos contextos e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, no prelo.

DEL-BEN, Luciana. Formar o professor/formar-se professor: ideias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 20., 2010. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPPOM, 2010.

DEL-BEN, Luciana. Música nas escolas. **Salto para o futuro**: Educação musical escolar, ano XXI, boletim 08, jun. 2011.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul./dez. 2012.

DEL-BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino; AZEVEDO, Maria Cristina Carvalho Cascelli de. Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: Encontro Anual da ABEM, 15., João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dez.1999.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOMES, Solange Maranhão. **A Inserção Profissional de Licenciandos em Música**: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação e Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: organizações e trabalho – rPOT**, v. 3, n. 1, p. 135-159. jan./jun. 2003.

GUMS, Luana Moína. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Contribuições para a formação docente na perspectiva de bolsistas de licenciatura em Música da Udesc**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

JOLLY, Ilza Zenker Lemme, GOHN, Daniel e JOLY, Maria Carolina Leme. A prática da performance no curso de Licenciatura em Música da UFSCar. In: Encontro Anual da ABEM, 15., 2006. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOURO, Ana Lúcia; SCHWAN, Ivan Carlos; RAPOSO, Mariane Martins. Identidade profissionais em construção: teorizando as relações entre teoria e práticas. In: Encontro Anual da ABEM, 15., 2006. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. **Música Hodie**, Goiânia, vol. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

MATEIRO, Teresa; MÁLBRAN, Silvia; CISNEROS-COHERNOUR, Edith. Programas de formação docente em Educação Musical na América Latina. In: Encontro Anual da ABEM, 16., 2007. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007.

MÓDOLO, Thiago Grando. **A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de**

música. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação e Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos Teórico-Methodológicos da Pesquisa em Educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013. (a)

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 21., 2013. **Anais...** Natal: ANPPOM, 2013. (b)

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: UFSM, 2013. (c)

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música**: conhecimentos profissionais em construção no Pibid Música. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. (a)

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul./dez. 2015. (b)

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Edital de Concurso nº 01/2013**, para o provimento de cargo de Professor do Quadro de Carreira do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação – RS, Porto Alegre, 06 de fevereiro de 2013. Disponível em <http://www.fdrh.rs.gov.br/conteudo.php?cod_conteudo=2099>. Acesso em: 10 jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 14.169, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o reajuste dos pisos salariais, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, para as categorias profissionais que menciona, com fundamento na Lei Complementar Federal nº 103, de 14 de julho de 2000, que autoriza os Estados e o Distrito Federal a instituir o piso salarial a que se refere o inciso V do art. 7º da Constituição Federal, por aplicação do disposto no parágrafo único do seu art. 22. **Diário Oficial do Estado – RS**, Porto Alegre, 28 de dezembro de 2012. Disponível

em <http://www.portalbrasil.net/salariominimo_riograndedosul_2013.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n.13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do Professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa - um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente**, v. 01, n. 01, 57-70, ago./dez. 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103. jan./abr., 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais do ensino. **Discursos**: perspectivas em Educação. dez. 2004.

SILVA, Gabriele Mendes da. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: Encontro Anual da ABEM, 10., 2001. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 85-92.

Weichselbaum, Anete Susana. **FLAUTA DOCE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao Ensino Básico. 322 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL – IES1

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL – IES2

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS COORDENAÇÕES DE CURSO

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO – DISCENTE

APÊNDICE E – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS – DISCENTE

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO – COORDENADOR(A) DE CURSO

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL – IES1

Perguntas de identificação: Nome, pseudônimo, fase do curso, se trabalha com o ensino de música e espaço.

1. Por que escolheram o curso de licenciatura em música?
2. Como é o curso de vocês?
3. Que tipo de disciplinas vocês fazem?
4. Quais são as disciplinas da área de música?
5. Como é a relação das disciplinas do curso de música com as da educação?
6. Vi no projeto do curso que há dois grandes eixos de disciplinas. O eixo mais direcionado à parte de formação musical, que tem disciplinas de musicologia e de práticas interpretativas, e o eixo mais direcionado aos conhecimentos pedagógicos e da educação musical. Vocês percebem que há essa divisão em dois eixos? Esses dois eixos são articulados? De que maneira vocês percebem essa interação entre eles?
7. Qual é a importância das disciplinas de formação musical para a formação do professor de música? De que maneira elas contribuem?
8. O que vocês aprendem nas diversas disciplinas de formação musical ajudam ou vão ajudar a ensinar música? De que maneira?
9. Vocês aprendem música nas disciplinas de conhecimentos pedagógicos e da educação musical?
10. E aprendem algo de educação musical nas disciplinas de formação musical? Por exemplo, como funciona o Canto Coral, as Práticas Interpretativas, a Criação Musical? O que tem da educação musical nelas?
11. A licenciatura em música faz alguma diferença para a atuação do professor de música? Por quê?
12. Vocês percebem diferenças entre o trabalho/atuação do professor de música e o trabalho/atuação de outros profissionais da música?
13. A licenciatura em música é valorizada pela sociedade? Como vocês percebem essa valorização/desvalorização?
14. **“Quem sabe faz, quem não sabe, ensina”** - O que vocês acham dessa afirmação?
15. Tem que ter licenciatura em música para ensinar música? Por quê?

16. Gostaria que vocês prestassem atenção na letra da música:
*"Na escola tem um professor,
Adivinha só o que ele faz?
Ele toca muitos instrumentos,
E ensina as notas musicais
Dó, Ré, Mi, Fá
Pra aprender a cantar,
Si, Dó, Ré, Mi
Tem que aprender a ouvir,
Sol, Fá, Mi, Ré
Mas cante como quiser,
Fá, Mi, Ré, Dó
Quem canta vive melhor."*
17. O que vocês pensam sobre essa letra? Vocês acham que ela representa a profissão do professor de música?
18. O que precisa saber para ensinar música? O que precisa saber para ser professor de música?
19. E vocês acham que estão sendo preparados para serem professores de música?
20. Vocês pretendem atuar como professores de música? Em quais espaços? E quem já atua como professor de música, gostaria de continuar ou mudar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL – IES2

Perguntas de identificação: Nome, pseudônimo, fase do curso, se trabalha com o ensino de música e espaço.

1. Por que escolheram o curso de licenciatura em música?
2. Como é o curso de vocês?
3. Que tipo de disciplinas vocês fazem?
4. Quais são as disciplinas da área de música?
5. Como é a relação das disciplinas do curso de música com as da educação?
6. Vi no projeto do curso que há diversas disciplinas que são comuns aos cursos de bacharelado e ao curso de licenciatura. Como são essas disciplinas? Vocês percebem articulação entre as disciplinas comuns e as específicas da licenciatura? De que maneira vocês percebem essa interação entre eles?
7. Qual é a importância das disciplinas de formação musical para a formação do professor de música? De que maneira elas contribuem?
8. O que vocês aprendem nas diversas disciplinas de formação musical ajudam ou vão ajudar a ensinar música? De que maneira?
9. Vocês aprendem música nas disciplinas de conhecimentos pedagógicos e da educação musical?
10. E aprendem algo de educação musical nas disciplinas de formação musical? Por exemplo, como funcionam as disciplinas de instrumento musical, de Contraponto, de Regência? O que tem da educação musical nelas?
11. A licenciatura em música faz alguma diferença para a atuação do professor de música? Por quê?
12. Vocês percebem diferenças entre o trabalho/atuação do professor de música e o trabalho/atuação de outros profissionais da música?
13. A licenciatura em música é valorizada pela sociedade? Como vocês percebem essa valorização/desvalorização?
14. **“Quem sabe faz, quem não sabe, ensina”** - O que vocês acham dessa afirmação?
15. Tem que ter licenciatura em música para ensinar música? Por quê?
16. Gostaria que vocês prestassem atenção na letra da música:
“Na escola tem um professor,

*Adivinha só o que ele faz?
Ele toca muitos instrumentos,
E ensina as notas musicais
Dó, Ré, Mi, Fá
Pra aprender a cantar,
Si, Dó, Ré, Mi
Tem que aprender a ouvir,
Sol, Fá, Mi, Ré
Mas cante como quiser,
Fá, Mi, Ré, Dó
Quem canta vive melhor.”*

17. O que vocês pensam sobre essa letra? Vocês acham que ela representa a profissão do professor de música?
18. O que precisa saber para ensinar música? O que precisa saber para ser professor de música?
19. E vocês acham que estão sendo preparados para serem professores de música?
20. Vocês pretendem atuar como professores de música? Em quais espaços? E quem já atua como professor de música, gostaria de continuar ou mudar?

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS COORDENAÇÕES DE CURSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



Porto Alegre, 18 de abril de 2016.

Ao/À

Coordenador/a do Curso de Música da XXX

Prezado(a) Senhor(a),

Venho solicitar seu consentimento para que Elaine Martha Daenecke, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Música, Área de concentração Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, possa realizar a coleta de dados de sua pesquisa de mestrado junto ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria.

A dissertação de Elaine, desenvolvida sob minha orientação, tem como objetivo compreender como é desenvolvida a formação musical nos cursos de licenciatura em música, tendo em vista sua necessidade de articulação com a função docente. Os resultados da pesquisa poderão subsidiar reflexões sobre os projetos e currículos dos cursos de licenciatura em música no Brasil, além de contribuir com discussões sobre a identidade dos cursos de licenciatura em música.

A coleta de dados envolverá a análise do Projeto Pedagógico do Curso e de documentos correlatos bem como a realização de um grupo focal com licenciandos em música. Todos os dados coletados serão de uso exclusivo da pesquisa, sendo utilizados com a única finalidade de fornecer informações para a realização da dissertação de mestrado e para artigos e comunicações que, por ventura, possam surgir a partir do estudo. Aos participantes da pesquisa será assegurada a confidencialidade da identificação através do uso de pseudônimos.

Esperando poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que julgar necessários.

Atenciosamente,

Luciana Marta Del-Ben
Professora orientadora
E-mail: ldelben@gmail.com
Tel.: (xx) xxxx-xxxx

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO – DISCENTES

Eu, _____,
portador(a) do RG nº _____, discente do curso de
_____ da Universidade
_____, declaro para os devidos
fins que, após ter sido esclarecido(a) sobre seus objetivos, métodos, justificativa e
potenciais benefícios e riscos, aceito colaborar com a pesquisa de mestrado de
Elaine Martha Daenecke, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Luciana
Marta Del-Ben, e intitulada “A formação musical em cursos de licenciatura em
música do Rio Grande do Sul: um estudo de casos múltiplos”. A pesquisa tem como
objetivo compreender como é desenvolvida a formação musical nos cursos de
licenciatura em música, tendo em vista sua necessidade de articulação com a
função docente, e minha colaboração se dará por meio de participação em um grupo
focal com os licenciandos deste curso. Estou ciente de que poderei desistir a
qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo, e terei minha
privacidade respeitada; a confidencialidade das minhas informações pessoais será
garantida e minha identidade será preservada, por meio do uso de um pseudônimo.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura

APÊNDICE E – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS – DISCENTE

Eu, _____,
portador(a) do RG nº _____, regularmente matriculado(a) no curso
de _____ da
instituição _____, declaro
para os devidos fins que cedo os direitos da gravação em áudio e vídeo, realizada
no dia _____, durante minha participação em grupo focal realizado
para a pesquisa de mestrado de Elaine Martha Daenecke, desenvolvida no
Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, sob orientação da Profa. Luciana Marta Del-Ben, e intitulada “A formação
musical em cursos de licenciatura em música do Rio Grande do Sul: um estudo de
casos múltiplos”. Os dados obtidos por meio da gravação poderão ser utilizados
integral ou parcialmente em publicações acadêmicas, sem restrições de prazos e
citações, desde a presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria
das ditas gravações e subscrevo o presente documento.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO – COORDENADOR(A) DE CURSO

Eu, _____,
portador(a) do RG nº _____, coordenador(a) do curso de
_____ da Universidade
_____, declaro para os
devidos fins que, após ter sido esclarecido(a) sobre seus objetivos, métodos,
justificativa e potenciais benefícios e riscos, concordo com a realização, nesta
instituição, da pesquisa de mestrado de Elaine Martha Daenecke, desenvolvida no
Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, sob orientação da Profa. Luciana Marta Del-Ben, e intitulada “A formação
musical em cursos de licenciatura em música do Rio Grande do Sul: um estudo de
casos múltiplos”. A pesquisa tem como objetivo compreender como é desenvolvida a
formação musical nos cursos de licenciatura em música, tendo em vista sua
necessidade de articulação com a função docente, e envolverá a análise do Projeto
Pedagógico do Curso e documentos correlatos, bem como a realização de um grupo
focal com os licenciandos deste curso. Estou ciente de que a instituição poderá
desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo, e terá
sua privacidade respeitada; a confidencialidade das informações pessoais será
garantida e a identidade dos licenciandos participantes será preservada, por meio do
uso de pseudônimos.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura