



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**A formação na Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES e
suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e
pretensões profissionais dos estudantes do Curso**

Mário André Wanderley Oliveira

João Pessoa
Março de 2011



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**A formação na Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES e
suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e
pretensões profissionais dos estudantes do Curso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música – área de concentração: Educação Musical.

Mário André Wanderley Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa
Março de 2011

O48f Oliveira, Mário André Wanderley.
 A formação na Licenciatura em Artes/Música da
 UNIMONTES e suas inter-relações com aspectos
 socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos
 estudantes do curso / Mário André Wanderley Oliveira.- João
 Pessoa, 2011.
 180f. : il.
 Orientador: Luis Ricardo Silva Queiroz
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
 1. Música. 2. Formação de professores. 3. Características
 discentes. 4. Educação musical contemporânea.

UFPB/BC

CDU: 78(043)




UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

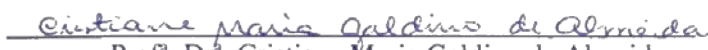
Título da Dissertação: "A formação na licenciatura em música da UNIMONTES e suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do curso"

Mestrando: Mário André Wanderley Oliveira

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Orientador/UFPB


Prof^ª. Dr^ª. Maura Lúcia Fernandes Penna
Membro/UFPB


Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro/UFPE

João Pessoa, 19 de março de 2011.

*Dedico este trabalho à área de Música
de Montes Claros/MG.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma experiência carregada de lembranças e significados, porque, em sua maior parte, foi compartilhada com pessoas a quem sou – e sempre serei – muito grato. Agradeço, primeiramente, aos meus pais – sempre. E agradeço a toda minha família por me fazer senti-la presente a todo momento, mesmo a 2.000 km de João Pessoa. Gratidão por serem o meu porto seguro.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, pela confiança constante, pelo conhecimento e reflexões compartilhadas, pelos direcionamentos. Agradeço-lhe também pela simples convivência que me permitiu conhecer de perto o profissional sério, determinado e, mais do que isso, o ser humano humano que é.

Às professoras Dra. Maura Penna e Dra. Guiomar Ribas, sou grato pela atenção, experiências e conhecimentos partilhados, bem como pelas reflexões durante o mestrado. Podem se lembrar das aulas da minha turma? Tenham certeza de que me lembro de cada uma, da primeira à última. Sou-lhes grato também pela análise deste trabalho na ocasião da qualificação. Suas sugestões e comentários foram valiosos.

À professora Dra. Maura Penna sou novamente grato por, gentilmente, ter aceitado compor a banca de defesa desta dissertação (no dia do seu aniversário, inclusive). Meu sincero agradecimento por toda atenção, cuidado, rigor e sugestões que enriqueceram esta pesquisa. Da mesma forma, agradeço à professora Dra. Cristiane Almeida por ter aceitado compor a banca da minha defesa, enriquecendo-a com o seu olhar, com seus comentários cuidadosos e com as suas sugestões precisas, que certamente foram consideradas na versão final deste texto.

À Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), mais precisamente ao seu Departamento de Artes e à Coordenação Didática do Curso de Música: o meu agradecimento pela minha formação inicial e, claro, por autorizar esta pesquisa, além de contribuir com as várias etapas deste trabalho. Em especial, agradeço aos estudantes do Curso de Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES, que não apenas me permitiram concretizar este estudo, como não me privaram do brilho dos seus olhos e de suas palavras sinceras, imbuídas de expectativas, experiências, dificuldades, incertezas, perspectivas, sonhos... Eu espero que vocês vivam – ou já estejam vivendo – este último item. ‘Sonhos não envelhecem’.

Gratidão aos meus amigos e colegas: Airton Guimarães, Amanda Cunha, Anne Raelly, Artur Albuquerque, Carolina Chaves Gomes, Caroline Pacheco, Carla Santos, Cleide Alves, Daniel Aguiar, Elder Alves, Fábio Ribeiro, Geraldo Alencar, Helena Vieira (*in memoriam*),

Jaildo Gurgel, João Johnson, Juciane Araldi, Juliana Bastos, Marco Neves, Marcos Aragão, Marcos Rosa, Marciano Soares, Odília Quadros, Raiana Maciel, Raquel Carmona, Pedro Medeiros, Renata Simões, Rogério Borges, Tiago Carvalho, Yuri Coutinho, Wagner Santana, Vania Camacho, Vanildo Marinho e Zélia dos Santos. Registro aqui o meu apreço pelas conversas, compartilhadas de experiências profissionais e pessoais e pelas reflexões. Em especial, agradeço a Fabinho e Elder, por serem minha família paraibana, e a Tiago pelo apoio e empurrões em momentos em que eu talvez precisasse. A Amanda e a Carla: obrigado pelos passeios e momentos nas últimas ‘férias’ do mestrado.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa PENSAMus: gratidão pela amizade, pelas parcerias, pelas discussões e pelas experiências compartilhadas. As reuniões, pesquisas, trabalhos, viagens e eventos estão – e ficarão – em minha memória. Esteja eu em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul ou em qualquer outro lugar, contem comigo.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB: Adriana Fernandes, Carlos Sandroni, Didier Guigue, Eurides Santos, Heloísa Müller, Luceni Caetano, Liduíno Pitombeira, Maurílio Rafael. Agradeço a todos vocês com quem pude aprender muito sobre o campo de pesquisa em música, bem como suas articulações com outros campos de conhecimento (psicologia, antropologia, sociologia, história, direito, literatura, filosofia, tecnologia, educação, linguística, semiótica, comunicação, matemática, física, informática ...).

Aos alunos do Curso de Bacharelado em Música da UFPB, minha gratidão pelas trocas, pelas experiências, pela curiosidade – e por contribuírem com a formação de um professor iniciante em História da Música Moderna à Contemporânea.

À secretária do PPGM/UFPB, que sempre se mostrou disposta a ajudar, bem como a dar puxões de orelha nos mestrandos (e vou merecer um por ter “denunciado” isso). Gratidão por sua gentileza, Izilda!

Finalmente, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido durante o curso de mestrado. Foi um auxílio indispensável para a realização deste trabalho.

RESUMO

A educação musical contemporânea tem, notadamente, expandido o seu contorno epistemológico em decorrência da amplitude, profundidade e múltiplas facetas do seu “objeto” de estudo, bem como em decorrência da amplitude, profundidade e múltiplas facetas do conhecimento necessário para se compreender tal “objeto”: o ensino e aprendizagem da música. Tal perspectiva, cujas disseminação e permanente reconstrução têm sido propiciadas pelos significativos avanços da área nos últimos 30 anos, vem apontando para implicação de compreensões abrangentes sobre música e sobre educação na formação de professores de música. Dessa forma, emergem na área questões como: Como tem sido o processo formativo nos cursos de licenciatura em música? Como essa formação tem sido idealizada? Quem são os licenciandos e de que forma se relacionam com essa formação? Onde pretendem atuar? Assim, com vistas a discutir e refletir sobre tais questões, este trabalho buscou compreender como estão inter-relacionadas a formação na Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES com os aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes desse Curso. Para tanto, a investigação lançou mão dos seguintes procedimentos: *pesquisa bibliográfica*, que abrangeu sobretudo estudos da educação musical nacional contemporânea sobre formação de professores de música, e também trabalhos da etnomusicologia, educação, sociologia e antropologia; *pesquisa documental*, que contemplou documentos do Ministério da Educação, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e da UNIMONTES, atinentes à formação de professores de música; e da *aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas* junto a discentes da referida Licenciatura. Foi possível, assim, observar que, no caso específico da UNIMONTES, o curso de formação de professores de música apresenta, em seu plano idealizado, concepções e planejamentos consonantes com a legislação vigente e com a literatura atual sobre formação de professores de música. No entanto, ao analisar a estrutura curricular disposta em seu Projeto Político-Pedagógico, é possível perceber certo distanciamento em relação ao que é apresentado na fundamentação do documento. Tendo como base as perspectivas que os estudantes apresentaram sobre si e sobre as relações que têm com a formação oferecida, a Licenciatura em questão parece não sofrer grande influência das características apresentadas pelos estudantes e por alguns do(s) campo(s) de trabalho em que almejam atuar. Os estudantes parecem adequar-se às circunstâncias, se alinhando ao que é oferecido. Por meio de perspectivas construídas e reconstruídas no decorrer do processo formativo, os licenciandos passam a vislumbrar novas possibilidades de atuação – como a docência no ensino superior aliada à pesquisa, que foi a forma de atuação mais indicada como pretendida pelos respondentes. Assim, na graduação, eles usufruem daquilo que lhes parece coerente com os seus objetivos. Ao concluir este trabalho, realizado à luz de estudos contemporâneos sobre o tema, reflexões ficaram latentes, e quase todas estão relacionadas à questão: as concepções que norteiam a formação de professores de música estão alinhadas com aquelas que se espera que estejam presentes na atuação desses futuros profissionais?

Palavras-chave: Formação de Professores de Música; Características Discentes; Educação Musical Contemporânea.

ABSTRACT

The contemporary music education has notably expanded its epistemological boundary due to the breadth, depth and multiple facets of its study "object", as well as the breadth, depth and multiple facets of knowledge needed to understand that "object": music teaching and learning. This perspective, which spread and permanent reconstruction offered significant advances in the area over the past 30 years has pointed to the implications of comprehensive understanding about music and education in music teacher education. Thus, questions are emerging such as: How has the process in undergraduate courses in music? How this process has been happening? Who are the students and how they relate to their undergraduate course? Thus, in order to discuss and reflect on these questions, this study sought to understand how Arts / Music Course of UNIMONTES is inter-related with expectations, socio-cultural characteristics and aspirations of its students. To this end, this research made use of the following: *literature research*, which covered essentially studies of contemporary music education on the national music teacher education, and also the work of ethnomusicology, education, sociology and anthropology, which allowed contributions to the work in analytical and reflective stages; *documentary research*, which included documents from the Brazilian Ministry of Education, State Board of Education of Minas Gerais and UNIMONTES, relating to the education of music teachers, and the use of *questionnaires* and *semi-structured interviews* with the students. Thus it was possible to verify that in the specific case of UNIMONTES, the education of music teachers shows in his idealized plan, designs and plans in line with current legislation and with the current literature on music teacher education. However, when analyzing the curriculum proposed in the undergraduate project, it was checked some distance from what is presented in other parts of the document. Based on the perspectives that students had about themselves and relationships they have with the education of music teacher offered, the course in question does not seem to suffer great influence of the characteristics of university students and some of the (s) field (s) of work that they aim to act. But students seem to fit the course, lining up for what is offered. Through the perspectives that change during the education process, undergraduates seem to envision new possibilities for action – such as teaching in higher education coupled with research, the main object of desire of most students. Upon completion of this work, carried out in the light of contemporary studies, some reflections emerged, and almost all are related to the question: Are the concepts that guide the education for music teacher at the university are aligned with the concepts that are expected to be present in the work of theses future professionals?

Keywords: Music Teacher Education; Student Characteristics; Contemporary Music Education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

CAPÍTULO 1

| | |
|--|----|
| TABELA 1 - Dados gerais acerca das entrevistas realizadas..... | 42 |
|--|----|

CAPÍTULO 3

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 - Ementa da disciplina Instrumento IV - Piano | 77 |
| QUADRO 2 - Ementa da disciplina Instrumento VII - Canto | 78 |

CAPÍTULO 4

| | |
|--|-----|
| TABELA 2 - Contextos nos quais estudaram música | 90 |
| TABELA 3 - Contextos nos quais indicaram ter experiência musical..... | 98 |
| TABELA 4 - Contextos nos quais indicaram ter experiência docente..... | 104 |
| TABELA 5 - Contextos nos quais atuaram como estagiários | 110 |
| TABELA 6 - Disciplinas nas quais apontaram ter dificuldade | 111 |
| TABELA 7 - Disciplinas nas quais apontaram ter facilidade | 115 |
| TABELA 8 - Repertório trabalhado na graduação..... | 117 |
| TABELA 9 - Preferências por repertório | 119 |
| TABELA 10 - Profissionais que acreditavam ser formados no CLAMU | 121 |
| TABELA 11 - Pretensões profissionais ao ingressar no CLAMU | 122 |
| TABELA 12 - Profissional(is) que acreditavam serem o(s) mais bem formado(s) no Curso | 123 |
| TABELA 13 - Contextos nos quais se sentem aptos a atuar | 124 |
| TABELA 14 - Contextos nos quais pretendem atuar | 125 |
| TABELA 15 - Áreas de pesquisa em que pretendem atuar..... | 127 |

LISTA DE ILUSTRAÇÃO E GRÁFICOS

CAPÍTULO 2

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 – Articulação dos conceitos a partir de uma possível trajetória | 54 |
|--|----|

CAPÍTULO 3

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1 – Distribuição da carga horária por grupo de disciplinas..... | 75 |
| GRÁFICO 2 – Distribuição da carga horária na área de formação didático-pedagógica | 81 |

CAPÍTULO 4

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 3 – Estudantes por instrumento | 87 |
| GRÁFICO 4 – Estudo prévio na área de música..... | 90 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELf – Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández

CLAMU – Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música da UNIMONTES

CEPEX - Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIMONTES

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação

ENADE – Exame Nacional de desempenho dos Estudantes

FUNM – Fundação Norte-Mineira de Educação Superior

INEP – Instituto de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGM – Programa de Pós-Graduação em Música

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SESu/MEC – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1 - ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL: IMPLICAÇÃO NAS DEFINIÇÕES EPISTÊMICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA | 21 |
| <i>Status</i> epistemológico da área: abrangência de contextos e olhares | 21 |
| Unidimensionalidade e multidimensionalidade na educação musical..... | 26 |
| Metodologia..... | 31 |
| Definição da temática e do campo empírico..... | 31 |
| A opção metodológica..... | 32 |
| O universo da pesquisa | 33 |
| Encaminhamentos iniciais | 35 |
| Instrumentos de coleta de dados | 35 |
| <i>Pesquisa bibliográfica</i> | 36 |
| <i>Pesquisa documental</i> | 36 |
| <i>Questionários</i> | 37 |
| <i>Entrevistas semiestruturadas</i> | 38 |
| Procedimentos de organização e análise dos dados | 40 |
| <i>Constituição da revisão de literatura e da fundamentação teórica</i> | 40 |
| <i>Catálogo e análise dos documentos</i> | 41 |
| <i>Tabulação e análise dos questionários</i> | 41 |
| <i>Transcrição textual e análise das entrevistas</i> | 41 |
| Elaboração do trabalho..... | 43 |
| CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA CONTEMPORANEIDADE: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES FRENTE À DIVERSIDADE..... | 44 |
| Múltiplos contextos, múltiplas demandas e desafios... .. | 44 |
| (Des)Articulações com o perfil discente..... | 48 |
| Articulações a partir das noções de trajetória de vida dos estudantes..... | 52 |

CAPÍTULO 3 - O CURSO DE ARTES/MÚSICA DA UNIMONTES: INTER-RELAÇÕES COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE E COM DEMANDAS LOCAIS 56

| | |
|---|----|
| Licenciaturas em Música no Brasil..... | 56 |
| A Licenciatura da UNIMONTES | 61 |
| O Projeto Político-Pedagógico de 2005..... | 64 |
| O perfil profissional almejado para o egresso..... | 69 |
| As competências e habilidades a serem desenvolvidas na graduação..... | 71 |
| A estrutura curricular proposta..... | 73 |
| Os requisitos para conclusão da graduação | 83 |

CAPÍTULO 4 - ASPECTOS SOCIOCULTURAIS, EXPECTATIVAS E PRETENSÕES PROFISSIONAIS DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA FRENTE À FORMAÇÃO NO CURSO DA UNIMONTES..... 85

| | |
|---|------------|
| Dados gerais acerca dos respondentes..... | 85 |
| Os instrumentos musicais dos participantes | 86 |
| O estudo prévio da música..... | 89 |
| Contextos nos quais estudaram música | 90 |
| A importância atribuída ao estudo prévio | 94 |
| A atuação prévia ou paralela à graduação dos respondentes | 97 |
| A atuação musical..... | 97 |
| <i>Contribuições musicais de fora para dentro da universidade.....</i> | <i>99</i> |
| <i>Contribuições musicais de dentro para fora da universidade.....</i> | <i>101</i> |
| A atuação educativo-musical | 103 |
| <i>Contribuições educativo-musicais de fora para dentro da universidade</i> | <i>104</i> |
| <i>Contribuições educativo-musicais de dentro para fora universidade</i> | <i>106</i> |
| A experiência dos respondentes na graduação | 109 |
| Os estágios | 109 |
| Afinidades dos respondentes com as disciplinas | 110 |
| <i>Dificuldades percebidas na graduação.....</i> | <i>111</i> |
| <i>Facilidades percebidas na graduação</i> | <i>114</i> |
| O repertório musical da graduação | 116 |
| Expectativas e pretensões quanto à formação e atuação profissional | 120 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS 129

| | |
|--------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 134 |
|--------------------------|------------|

| | |
|------------------------|------------|
| APÊNDICES | 142 |
|------------------------|------------|

| | |
|---|------------|
| Apêndice 1 – Solicitação para realização da pesquisa | 143 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| Apêndice 2 – Autorização para realização da pesquisa | 144 |
|---|------------|

| | |
|--|------------|
| Apêndice 3 – Questionário (Turma 1) | 145 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| Apêndice 4 – Questionário (Turmas 2, 3 e 4) | 150 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| Apêndice 5 – Questionário (Turma 5) | 158 |
|--|------------|

| | |
|---|------------|
| Apêndice 6 – Roteiro das entrevistas (Turma 1) | 166 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| Apêndice 7 – Roteiro das entrevistas (Turma 2, 3, 4 e 5) | 168 |
|---|------------|

| | |
|--------------------|------------|
| ANEXO | 171 |
|--------------------|------------|

| | |
|--|------------|
| Anexo 1 – Estrutura curricular do CLAMU | 172 |
|--|------------|

INTRODUÇÃO

A educação musical, na contemporaneidade, tem expandido, notadamente, o seu contorno epistemológico em decorrência da amplitude, profundidade e múltiplas facetas do seu “objeto” de estudo, bem como em decorrência da amplitude, profundidade e múltiplas facetas do conhecimento necessário para investigar – e compreender – tal “objeto”: o modo como o ser humano ensina e aprende música. Tal perspectiva tem apontando para implicações de uma compreensão abrangente sobre música e sobre educação na formação de professores da área. Parece não haver, na atualidade, mais espaço para definições restritivas do que seja o fenômeno musical, bem como do que sejam processos educativos. Nessa direção, múltiplos tópicos têm fomentado reflexões acerca da formação oferecida pelos cursos brasileiros de licenciatura em música, uma vez que, a cada dia, novos espaços de atuação do professor da área emergem – ou passam a ser percebidos – e os já existentes se modificam na velocidade, intensidade e dinâmica “liquida” da contemporaneidade.

As discussões acerca da formação de professores da área têm contemplado análises de matrizes curriculares dos cursos de graduação, bem como sua adequação às exigências legais e demandas da sociedade. As concepções e práticas de professores formadores e em formação também vêm sendo contempladas, evidenciando modos de pensar e agir que têm configurado a área de educação musical no país. E a abrangência e especificidades dos cursos de licenciatura em música, nas diferentes regiões brasileiras, têm sido destacadas e problematizadas, a fim de subsidiar discussões e perspectivas sobre o tema. Contudo, é possível afirmar que, dada a complexidade da temática, múltiplos estudos e reflexões ainda são necessários para consolidar proposições que sejam capazes de fornecer ferramentas conceituais e metodológicas à área de conhecimento, bem como subsidiar olhares teóricos às instituições que ofertam a licenciatura em música.

Considerando que os graduandos, simultaneamente, advêm de cenários diversos da sociedade e se formam para atuação na diversidade, é plausível afirmar que os cursos de licenciatura em música funcionam não apenas para a diversidade, mas a partir dela. Tendo como base essa percepção, é imperioso refletir sobre o modo como essa diversidade tem sido acolhida na universidade, bem como ela se relaciona com essa instituição. Quem tem ingressado nos

curso de licenciatura em música? Que experiências na área já possuem? Por que escolheram especificamente essa graduação? Que expectativas apresentam frente ao curso e frente ao campo de atuação da área? Onde, com o que, por que e com quem pretendem atuar?

O presente trabalho adotou tais questões como *problema de pesquisa* e, nessa direção, teve como *objetivo geral* compreender especificamente o Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música¹ (CLAMU) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do Curso.

O meu interesse por essa temática – e por esse campo empírico – teve origem e foi intensificado durante a minha própria formação inicial. Eu me graduei no CLAMU e, durante o processo formativo, eu observava e refletia sobre os diferentes perfis que eu percebia entre os meus colegas de graduação. Percebia que, apesar de termos algo em comum – escolhido a mesma graduação –, havíamos percorrido caminhos diferentes até o Curso, relacionávamos com música de modos muito distintos, esperávamos e ansiávamos por experiências diferentes no processo formativo e, também, demonstrávamos diferentes intenções quanto ao nosso futuro profissional. Essa percepção me inquietava e me levou a refletir sobre o modo como o CLAMU lidava com essa diversidade de perfis socioculturais, expectativas e interesses. Sendo a única graduação em música na região que engloba o Norte e Noroeste de Minas Gerais, bem como o Sul da Bahia, o CLAMU converge para si fragmentos da heterogeneidade sociocultural das regiões atendidas, configurando-se como um ambiente de encontro de muitas diferenças – e que tem como objetivo formar profissionais para atuarem em espaços onde há, também, encontros de diferenças. Desse modo, ao elaborar o projeto de mestrado, considerei esse Curso, um contexto propício para reflexão sobre a formação de professores de música na – e para – a diversidade.

De modo a viabilizar a realização do objetivo geral supracitado, busquei, neste trabalho: identificar as dimensões educativas e socioculturais que constituem a proposta formativa do CLAMU; os aspectos socioculturais do corpo discente, bem como suas expectativas e pretensões na graduação e em relação à atuação profissional. Por fim, busquei inter-relacionar o perfil do Curso com o perfil dos graduandos. A concretização desses objetivos possibilitou empreender reflexões específicas sobre o CLAMU, mas que, em certa medida,

¹ Neste trabalho, os termos “Curso” ou “Licenciatura”, com letra inicial maiúscula, referem-se especificamente ao Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música da UNIMONTES.

podem, a partir de considerações gerais sobre os resultados encontrados, abranger o contexto mais amplo das licenciaturas em música brasileiras.

Tendo em vista as particularidades do contexto nacional, a revisão de literatura deste trabalho calçou-se em estudos de caso realizados em múltiplas instituições brasileiras, o que permitiu identificar temáticas e desafios recorrentemente apontados pela área em relação ao tema. Já o referencial teórico calçou-se em perspectivas da sociologia, da educação, da antropologia e da etnomusicologia – área cujas reflexões permearam as etapas analíticas e reflexivas do estudo, sempre em interlocução com estudos do campo educativo-musical.

Como opção metodológica, foi adotada uma abordagem mista, que congregou técnicas e procedimentos de pesquisas quantitativa e qualitativa. A coleta de dados, desse modo, foi feita por meio de quatro técnicas/procedimentos: *pesquisa bibliográfica*, que abrangeu trabalhos das áreas citadas anteriormente; *pesquisa documental*, que envolveu documentos do Ministério da Educação, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e da própria UNIMONTES; *questionários*, utilizados junto a todos os participantes da pesquisa; e, finalmente, *entrevistas semiestruturadas*, realizadas com um grupo menor de participantes. Após a coleta de dados, o material empírico foi organizado de modo a subsidiar sua análise em diferentes etapas: o material da pesquisa bibliográfica foi utilizado na revisão de literatura e fundamentação teórica; o material da pesquisa documental foi empregado na apresentação e contextualização do Curso; os dados do questionário, depois de tabulados e analisados, forneceram informações gerais sobre os participantes; e as entrevistas semiestruturadas, depois de transcritas e categorizadas, forneceram informações aprofundadas acerca dos temas que já haviam sido contemplados no questionário.

A partir do exposto, o texto desta dissertação foi elaborado e organizado de forma a apresentar de forma sistematizada: 1) as bases epistemológicas e teórico-metodológicas da pesquisa, 2) a contextualização do tema juntamente com a revisão de literatura; 3) a fundamentação teórica do estudo; 4) a contextualização do campo empírico; 5) a apresentação, discussão e análise dos resultados; e, por fim, 6) as considerações finais. Mais especificamente, o conteúdo foi estruturado em quatro capítulos – que, mesmo sendo complementares e inter-relacionados, podem ser lidos na ordem que o leitor desejar – localizados entre esta introdução e as considerações finais.

O primeiro capítulo traz reflexões acerca do *status* epistemológico da educação musical, destacando-a como campo de conhecimento científico e também como um campo de

atuação. A partir dessa explanação, a produção acadêmica da área é evidenciada, ressaltando os principais fatores que impulsionaram e/ou vêm impulsionando a pesquisa em música/educação musical no Brasil. Ainda, nesse capítulo, apresento e detalho procedimentos metodológicos utilizados e o percurso durante as etapas que constituíram o trabalho de campo, referenciando as bases teórico-metodológicas que orientaram as fases da investigação.

O segundo capítulo versa mais especificamente sobre a formação de professores de música no Brasil e seu percurso histórico contextualizado com as fases da legislação educacional brasileira. O capítulo constitui-se de uma revisão articulada à análise de documentos oficiais relacionados ao tema. Nessa etapa, são apresentados estudos sobre formação de professores de música no país e as principais questões que têm permeado essa temática. A partir da literatura e dos documentos oficiais, o modelo tradicional do ensino de música é problematizado e também são apresentadas proposições contemporâneas, embasadas na produção científica da educação musical, da etnomusicologia, da educação e da sociologia. Além dessas áreas, evidencio proposições da antropologia, mais especificamente de Gilberto Velho (2003) sobre trajetórias de vida em sociedades complexas. Essas proposições – *projeto, memória, campo de possibilidades, negociação de realidade e potencial de metamorfose* – inspiraram a elaboração dos itens dos instrumentos de coleta de dados, bem como nortearam a fase analítica e reflexiva desta pesquisa.

No terceiro capítulo, a proposta formativa do CLAMU é apresentada a partir do seu Projeto Político-Pedagógico de 2005 – em vigor durante a formação dos estudantes que participaram da coleta de dados. Nessa etapa, estão evidenciados e analisados os aspectos culturais, legislativos, educativos e formativos que fundamentam a proposta do Curso e sua correlação com perspectivas presentes na literatura da área, com as normas e com as orientações da legislação, bem como com as demandas da região atendida pela UNIMONTES.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresento e analiso os dados empíricos obtidos junto aos participantes do estudo, por meio da aplicação dos questionários e realização das entrevistas. Nessa etapa, teço reflexões sobre as inter-relações entre o perfil apresentado pelos respondentes e o perfil do Curso, evidenciando (des)conexões encontradas entre a formação idealizada e oferecida pelo CLAMU e a formação esperada e buscada pelos estudantes. A análise dos dados foi feita a partir de um diálogo com a literatura consultada, o que possibilitou a construção de reflexões apresentadas na etapa final deste trabalho.

Nas considerações finais, a partir da articulação dos quatro capítulos, estão apresentadas, à luz da revisão de literatura e da fundamentação teórica, as reflexões finais, empreendidas no encerramento da análise dos dados. Em suma, nessa etapa final do trabalho, reflito, a partir dos dados desta pesquisa, acerca da formação de professores de música na atualidade – mais especificamente no contexto nacional – e enumero questões que possivelmente tenham potencial para estimular trabalhos futuros sobre o tema.

CAPÍTULO 1

ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL: IMPLICAÇÃO NAS DEFINIÇÕES EPISTÊMICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, discorro acerca dos pressupostos da “abordagem sociocultural da educação Musical” (ARROYO, 2002a) e as implicações da assunção dessa abordagem no posicionamento epistêmico e nas definições metodológicas desta pesquisa. O Capítulo está estruturado em dois eixos, sendo que o primeiro versa sobre ensaios teóricos vinculados à citada abordagem, evidenciando seus pressupostos, argumentos, perspectivas e entendimentos. No segundo eixo, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos das abordagens qualitativa e quantitativa, bem como os encaminhamentos a partir da adoção dessas duas abordagens neste estudo. Nesse eixo, descrevo todas as etapas que constituíram a pesquisa de campo deste trabalho, desde o primeiro contato com a Coordenação do CLAMU e com a Chefia do Departamento de Artes da UNIMONTES – passando pela autorização dos demais professores do Curso e dos estudantes – até o contato final com os participantes do estudo.

***Status* epistemológico da área: abrangência de contextos e olhares**

Inúmeros ensaios teóricos têm concebido a música – e o seu ensino – como um fenômeno histórico, social e culturalmente construído que transversaliza múltiplas dimensões da vida humana (ARROYO, 2002a; DENORA, 2000; GREEN, 1997; KRAEMER, 2000; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004; 2005b; SANTOS, 2003; SMALL, 1984; SOUZA, 2000; 2004; 2010). Entretanto, inúmeros também são os ensaios, bem como investigações empíricas, indicando que, em contextos formais de ensino, a música nem sempre é contemplada, compreendida e tratada sob essa perspectiva (DEL BEN, 2003; FONTEERRADA, 1997; KLEBER, 2003; MATEIRO, 2003; PENNA, 2007; 2010; QUEIROZ, 2004; SANDRONI, 2000; SOUZA, 2001; 2004).

Como será discutido a seguir, quando isso ocorre, a complexidade da música como fenômeno sociocultural parece ser reduzida geralmente em favor de uma exclusiva referência – e, por vezes, reverência – às suas manifestações historicamente privilegiadas e, nesse sentido,

consideradas dignas de contemplação e de serem ensinadas e aprendidas em instituições formais de ensino. Essa unidimensionalidade no ensino da música implica não unicamente uma delimitação sonora e estética do fenômeno musical, mas também de outras dimensões que a música apresenta, como seus usos, suas funções, seus valores e seus significados. Dito de outra forma: tal *práxis* tende a acarretar numa invisibilidade e, também, numa insensibilidade a diversos aspectos da relação entre o ser humano e a(s) música(s).

A fim de dar visibilidade a essas várias dimensões, a educação musical contemporânea tem, notadamente, estendido os seus limites epistemológicos, o que tem evidenciado o quão amplo, profundo e multifacetado é o seu objeto de estudo e, conseqüentemente, o quão amplo, profundo e multifacetado é o conhecimento necessário para se compreender tal objeto: o ensino e aprendizagem da música. Kraemer (2000), nessa direção, compreende que a educação musical seja uma área de conhecimento que “ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de transmissão e apropriação” (2000, p. 51). Nessa perspectiva, para se compreender aspectos desse objeto de estudo, a área de educação musical, além de utilizar-se dos seus recursos próprios, tem lançado mão de pressupostos, olhares, teorias, conceitos, ferramentas e técnicas de diversas outras áreas do conhecimento.

Entre as diversas áreas com as quais a educação musical tem dialogado, têm destaque a antropologia, a sociologia, a filosofia, a psicologia, a educação, a história, a linguística, a etnomusicologia, a musicologia, entre tantas outras. Isoladamente, cada uma dessas áreas não dá conta de contemplar o objeto de estudo da educação musical em sua totalidade, mas tem oferecido aportes para compreensão de dimensões específicas da experiência musical contemporânea. Ou seja, em seu conjunto, essas áreas têm contribuído com a compreensão de múltiplas facetas desse objeto, o que se traduz na compreensão das músicas manifestadas de diferentes formas, em diferentes momentos, com diferentes funções, com diferentes objetivos, por diferentes pessoas, em diferentes contextos. O conhecimento dessas dimensões da música tem subsidiado inúmeras aportes para a educação musical. Isso porque toda prática musical – o que envolve, além de seus aspectos de transmissão e apropriação, o contexto sociocultural que lhe dá sentido – traz consigo, implícita ou explicitamente, uma forma de aprendizagem. Assim, a área de educação musical tem assumido como campo empírico quaisquer contextos onde há “modalidades de educação musical”, quais sejam: onde música(s) se faz(em) presente(s) (ARROYO, 2002a, p. 18 – 19). Sendo assim,

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002a, p. 18 – 19)

A disseminação e permanente ampliação dessa perspectiva têm sido propiciadas no Brasil por meio da institucionalização e de significativos avanços empíricos e teóricos da área nos últimos 30 anos. Isso se traduz na consolidação dos Programas de Pós-Graduação de Música brasileiros e na fundação de importantes associações da área, como a Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (a ANPPOM), em 1989, e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991. A partir desse cenário, entre outros assuntos, muito se tem discutido sobre o impacto que uma compreensão abrangente sobre música e sobre educação pode ter na formação de professores de música. Isso porque, a partir dessa compreensão abrangente, podem decorrer propostas que não desconsideram discursos, sotaques e modos em geral do ser humano perceber, compartilhar e expressar o seu mundo por meio de música(s). Nesse sentido, a partir desse entendimento, o alicerce da formação de professores de música tem passado pela consolidação epistemológica da área: seus pressupostos, sua definição, sua perspectiva, seus objetivos, bem suas interfaces e diálogos com outras áreas de conhecimento.

Sob essa perspectiva, as redefinições constantes da área têm sido marcadas pelo reconhecimento e respeito à diversidade humana. Trata-se de uma perspectiva que, por ser irrestrita, contempla a existência de não uma música ou de uma educação, mas de músicas, de educações e, conseqüentemente, de educações musicais. Essa compreensão leva em conta que a música pode estar presente e se configurar de diferentes modos na vida do ser humano – o que traz como consequência a noção de que há vários caminhos, formas e propósitos no ensino e na aprendizagem de música(s). E esses caminhos, formas e propósitos são dinâmicos, uma vez que os contextos que comportam a música se modificam continuamente – assim como as pessoas – e, a partir dessas modificações, seus modos de interação social, seus princípios, seus valores, seus propósitos e, claro, sua própria música se modificam.

Assim, para compreender essa dinâmica, parece profícuo para a educação musical o entendimento de música na e como cultura (QUEIROZ, 2004) – pressuposto esse que tem se configurado como o cerne da abordagem sociocultural da educação musical. Para se chegar a

esse entendimento, os estudos dessa abordagem buscaram apoio no conceito de cultura proposto pelo antropólogo Clifford Geertz (1989). Complementando a perspectiva de Max Weber, que vê o ser humano como um animal suspenso numa teia de significados que ele próprio teceu em meio a interações sociais, Geertz assumiu, em seu livro “Interpretação das Culturas”, que essa teia é a cultura: uma teia de significados que confere sentido às práticas sociais (1989, p. 15).

A música, a partir desse entendimento, não pode ser compreendida de forma isolada dessa teia, pois ela está sustentada por um contexto de significados mais amplos, que nascem, se fortalecem e se reconfiguram continuamente nas interações entre os seres humanos. Além disso, por, ao mesmo tempo, ser cultura, como propõe o etnomusicólogo Alan Merriam (1964), a música não apenas está nessa rede mais ampla, como também é ela mesma uma rede, que é (re)criada e (re)criadora de interações dos seres humanos que a produzem, que a ouvem, que a compartilham, que a ensinam, que a aprendem. Isso porque todos esses comportamentos pressupõem interações produtoras, mantenedoras e, também, modificadoras de significados. Nessa dinâmica, essas redes não possuem uma estrutura definitiva. Elas se ampliam e se reestruturam enquanto há interações humanas.

Por ter esse potencial metamórfico infinito, e constituindo-se como produto, processo e produtora de vivências que extrapolam momentos cotidianos ou celebrativos da vida humana, a música demanda, para sua compreensão, a consideração da complexidade, liquidez e inconstância das relações humanas no mundo contemporâneo. Sem essa perspectiva, a busca pela compreensão da música e dos processos educativo-musicais é potencialmente uma forma de subestimar o ser humano em sua capacidade de perceber(-se), compreender(-se), socializar-se e expressar-se de formas diversas.

É necessário, ainda, destacar que “a questão do seu significado social [da música] não é dado previamente, mas é o resultado de como a música é apreendida em circunstâncias específicas”² (DENORA, 2000, p. 23, tradução minha). Nesse sentido, por meio da música, cada pessoa compartilha significados com diversos grupos em diferentes momentos e espaços e, também, constrói os seus próprios significados por meio do conjunto de suas vivências e experiências que, em seu conjunto, são únicas. A partir desse entendimento, em conformidade com Juarez Dayrell (1996), é plausível afirmar que, antes de qualquer coisa, “as verdadeiras educadoras” são as interações sociais. Isso porque a educação

² “With regard to music, then, the matter of its social significance is not pregiven, but is rather the result of how that music is apprehended within specific circumstances.”

[...] ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja etc.), assim como o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer etc. (DAYRELL, 1996, p. 142 – 143)

Sendo assim, aprendemos e ensinamos música(s) a todo momento, já que cada indivíduo com o qual interagimos sempre parte, assim como nós mesmos, de diversos grupos (GREEN, 1997, p. 23). Temos, a partir desse entendimento, conjuntos únicos de experiências acumuladas: além dos já mencionados espaços proporcionadores dessas experiências, ainda podem ser citados a “rua”, o *shopping*, as festas, a *night* e, ainda, como lembra Souza (2004), o cotidiano difuso, já evidenciado por Dayrell (1996). Ademais, no dia a dia da sociedade contemporânea, interagimos também “com as tecnologias modernas e com seus fluxos de informação e consumo, por meio dos produtos ou objetos da mídia permeados por relações pedagógicas não institucionais: televisão, rádios, revistas, cinema e computador” (SOUZA, 2004, p. 10). Assim, estamos a todo momento em contato com produtos, processos e produção de significados.

Redirecionando o foco dessa discussão para as instituições formais de ensino de música, é perceptível que as escolas, os conservatórios, as universidades, etc. convergem para si múltiplas parcelas de outros contextos sociais. São espaços onde há múltiplos encontros de diferenças, o que torna cada uma dessas instituições contextos de inesgotáveis possibilidades de partilha. Arroyo (2002b), a partir das reflexões de Finnegan e Bozon, chamou esses encontros de diferenças no âmbito das instituições de ensino de “cruzamento de mundos musicais³” (2002b).

Com base nessa perspectiva, é coerente inferir que o conhecimento acerca da vida cotidiana, social e cultural dos estudantes são importantes referências para possibilitar aprendizagens calcadas na diversidade – já que pessoas diferentes têm experiências diferentes e podem, sempre, ensinar e aprender umas com as outras. Além disso, o conhecimento acerca dos motivos e dos modos como os estudantes ouvem, incorporam, vivenciam, experimentam e compartilham música, (re)significando-a e (re)valorando-a, podem explicar, em certa medida, as expectativas e (des)interesses que desses estudantes frente aos espaços onde encontrarão

³ Arroyo (2002b, p. 99), sintetizando conceitos de Ruth Finnegan e Michel Bozon, refere-se a “mundos musicais” como mundos diversos não apenas por seus estilos diferentes, mas múltiplas convenções sociais. E esses mundos têm estabelecidos internamente e entre si relações hierárquicas.

mais música – seja para produzi-la, seja para consumi-la, seja para aprendê-la, seja para ensiná-la, seja para aprender a ensiná-la...

Assim, como indica Queiroz (2004, 2005b), é coerente que o ensino de música deve ser pensado *a partir* dos significados estabelecidos pelo grande código da sociedade – a cultura –, buscando, além disso, proporcionar um diálogo com outros contextos culturais, como é também o pensamento expresso por Keith Swanwick (2003) em seu livro *Ensinando Música Musicalmente*. Para Arroyo (2002b, 113 - 116), procedimentos alicerçados nessa concepção podem trazer múltiplas contribuições para os processos educativo-musicais, possibilitando aos estudantes o contato com a diversidade, a partir da própria diversidade dos estudantes. De acordo com a literatura da área, essa concepção, contudo, não têm sido, efetivamente, norteadora das práxis correntes no ensino formal de música na atualidade.

Unidimensionalidade e multidimensionalidade na educação musical

Segundo Dayrell (1996), o campo educativo em geral é constituído por dois grupos culturais básicos que expressam “uma das dimensões da heterogeneidade cultural na sociedade moderna: a oposição cultura erudita X cultura popular” (1996, p. 143). No campo do ensino da música, de modo similar, Marisa Fonterrada (1997) acredita que, apesar de haver muitas correntes e diferentes pontos de vista em relação à área no Brasil, duas matrizes principais se destacam. Uma seria a “tradicional”, mais relacionada à cultura erudita, que se ocupa normalmente do ensino de instrumentos musicais e do domínio da leitura – e, para isso, se serve de técnicas e práticas mundialmente aceitas como eficazes para que seus objetivos sejam atingidos. E a outra matriz seria a que a autora chamou de “alternativa”, uma vertente mais vinculada à cultura popular, sendo uma vertente mais flexível e não necessariamente interessada na formação do músico profissional (FONTEERRADA, 1997). Apesar de essa categorização simplificar o que, talvez, seja mais complexo e difuso, “as categorias são elementos fundamentais de nossa organização da experiência, pois são elas que permitem ultrapassar a multidão de entidades individuais, reduzindo a variação sem limites do mundo a proporções manejáveis” (PENNA, 2010, p. 50).

Assim, tendo em vista essas duas vertentes evidenciadas por Fonterrada (1997), é possível fazer inferências – a partir da literatura da área de educação musical – sobre quais espaços de ensino e aprendizagem – escola de educação básica, conservatórios, cursos de

licenciatura, bacharelado e pós-graduação, escolas livres, projetos sociais, entre outros – tendem mais para uma vertente e quais tendem para a outra. De acordo com Penna, comumente, já estão estabelecidos nos contextos formais de ensino procedimentos pedagógicos que pressupõem uma familiarização dos estudantes com uma linguagem musical específica – e, conseqüentemente, uma relação específica com música. Nesse sentido,

Esconde-se, assim, que as oportunidades de contato e familiarização com a linguagem, capazes de formar os esquemas de percepção necessários à sua apreensão, são socialmente desiguais – e especialmente em relação à música erudita (2010. p. 63).

Essa pressuposição indica que as teias de significados nas quais os estudantes já estão “suspensos” tendem a não ser consideradas efetivamente nesses casos. Por conseguinte, as teias previamente tecidas pelos estudantes tendem a não se conectar com aquela que começa a ser tecida em sala de aula. Potenciais de conexão, assim, tendem a ficar latentes nesses contextos. E, entre essas conexões latentes, podem estar aquelas que poderiam ser estabelecidas a partir da conexão de teias dos próprios estudantes. Isso porque, como indicado por Arroyo (2002b), quando essas possibilidades são consideradas em aula, propiciam a formação de redes e, conseqüentemente, uma ampliação da teia de significados de cada indivíduo – o que se traduz na ampliação de suas referências e, por conseguinte, de perspectivas sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre a cultura e sobre música(s).

É importante destacar que no processo de formação dos cursos de licenciatura em música, há a necessidade de se extrapolar quaisquer dicotomias, como a citada por Fonterrada (1997). Essa necessidade advém do fato de os licenciandos da área se prepararem fundamentalmente para atuar na educação básica, principal meio através do qual o Estado busca, entre outros objetivos, democratizar o acesso à arte e à cultura. E esse é um objetivo que, para ser alcançado, exige “ultrapassar a oposição entre música popular e erudita e suas formas de ensino-aprendizagem, em prol de uma concepção ampla de música que considere toda a multiplicidade de manifestações como significativa [...]” (PENNA, 2010, p. 65).

Para Dayrell (1996), assim como para Penna (2010), a diversidade cultural do país é, entre outras coisas, “fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos”. Nessa perspectiva, o Brasil não apenas apresenta grandes diferenças culturais internas devido a fatores geográficos e históricos,

mas ainda por ter intensificadas essas diferenças por questões “político-ideológicas” (DAYRELL, 1996, p. 143).

Nesse cenário, a formação de professore tem, claramente, um papel fundamental no que se refere à viabilização do acesso à diversidade cultural a partir, principalmente, da educação básica. Por esse motivo esse tema é transversal e está presente, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p.19).

Contudo, mesmo com tal orientação, cabe refletir acerca da configuração que o ensino da música nas instituições de ensino tem apresentado, como reflete Souza (2004).

[...] a realidade do currículo escolar, a forma-conteúdo no processo de ensino-aprendizagem musical, não está ampliando as questões relevantes da vida dos alunos para além do espaço da escola, deixando de representar um espaço que permita a nós, alunos e professores, pensar o espaço real e desvendar as complexidades da música como fato social. (SOUZA, 2004, p. 10)

Nesse sentido, paradigmas totalizantes e universalizantes de ensino e aprendizagem formais de música – identificados como “tradicionais” por Fonterrada (1997) – têm apresentado dificuldades de se sustentarem na sociedade atual. Para Penna (2010), esse modelo e “sua força como padrão de um ‘ensino sério de música’, e ainda, a falta de questionamento desse modelo são fatores que dificultam e atrasam a renovação das práticas e metodológicas” (2010, p. 65). Grande parte do “idioma musical contemporâneo” está ausente desses modelos e, por conseguinte, distante das “expectativas” dos alunos (TRAVASSOS, 2001). Isso, porque, nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados” (PENNA, 2010), sem muitos questionamentos. Assim, reproduzimos:

- a) um modelo de música – a música erudita, notada;
- b) um modelo de fazer musical;
- c) um modelo de ensino. (PENNA, 2010, p. 51)

Para Penna, tais modelos “são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana” (2010, p. 51). O que se tem considerado como mais adequados, portanto, são propostas locais que atendam às especificidades sociais e culturais de cada contexto (ARROYO, 2002b). A diversidade que se apresenta dentro de cada espaço da sociedade, decorrente da presença/ausência de outras parcelas dessa mesma sociedade, constitui as características de cada espaço social. Arroyo, assim, destaca que a convergência de vários mundos musicais para dentro de contextos educativos já é, em si, uma oportunidade de democratização local de conhecimento, a partir do compartilhamento de saberes que se fazem presentes na própria sala de aula (2002b, p. 114-116).

Esse procedimento, na concepção de Arroyo (2002b), demanda uma ampla revisão de bases teórico-práticas da/na formação de professores. Desse modo, ambientes educativos devem ser vistos como ambientes nos quais existem parcelas de vários espaços socioculturais, com possibilidades ilimitadas para compartilhamento de experiências significativas e possibilitadoras da ampliação das vivências dos estudantes (ARROYO, 2002b, p. 113-114). Com essa percepção, o educador musical seria instrumentalizado a contemplar manifestações culturais diversas em suas aulas, evidenciando seus significados e estando preparado para lidar com os choques culturais por meio de sua reflexividade epistemológica (ARROYO, 2002b, p. 114-115).

Para que isso ocorra, torna-se fundamental que práticas investigativas se façam cada vez mais presentes na formação do professor, pois:

A pesquisa permite que o professor adquira uma sensibilidade social, ao ter uma preocupação constante em “ouvir o mundo” (Berger), para poder articular suas propostas com a realidade numa permanente atualização. (SOUZA, 2000, p. 182)

O hábito de pesquisar continuamente do educador musical, tanto durante sua formação quanto em sua atuação, é um procedimento favorável à presença crescente da diversidade nas instituições de ensino. Isso porque essa prática subsidia não apenas o conhecimento acerca das múltiplas formas de expressão por meio da música: ela é capaz de fomentar o respeito aos diversos modos de ser e estar no mundo, pois tal prática busca “sincera e intelectualmente compreender que se está lidando com sentidos de realidade, com identidades sociais e culturais que não são fechadas ou estáticas, mas precisam ser compreendidas e respeitadas” (ARROYO, 2002b, p. 117).

A partir dessas discussões e perspectivas, fica evidente que as instituições de ensino são núcleos para os quais convergem indivíduos de vários outros espaços e que, assim, formam um contexto heterogêneo, potencialmente rico pela soma das diferenças. É possível, assim, argumentar que a formação de professores de música no mundo contemporâneo demanda uma compreensão ampla acerca do que seja música, educação, bem como quais as responsabilidades professor de música na sociedade, a saber: possibilitar o acesso e compreensão e respeito à diversidade de formas de se relacionar com o fenômeno musical.

As implicações dessa perspectiva apontam para a necessidade de, na formação desses profissionais, a universidade também ser considerada como um espaço para onde se convergem grupos que se relacionam com a música de diversas formas, em diferentes contextos e por diferentes motivos. E essas diferenças seriam importantes elementos a serem consideradas em favor da formação desses próprios profissionais. A partir dessas tendências e entendimentos, este trabalho assumiu o *problema de pesquisa* apresentado na Introdução desta dissertação, qual seja: De que forma o perfil de formação do CLAMU se inter-relaciona com o perfil sociocultural, expectativas e pretensões dos seus estudantes? Para viabilizar a trilha entre essas questões e suas respostas, a metodologia, apresentada no item a seguir, foi concebida e estruturada.

Metodologia

Definição da temática e do campo empírico

O meu interesse em pesquisar o curso em que me graduei foi originado e se intensificou em minha própria formação inicial. Ao optar pelo CLAMU, no momento em que me inscrevi no vestibular, eu tinha consciência de que se tratava de um curso destinado à formação de professores da área. À época, não era bem o que eu almejava, uma vez que o meu objetivo era cursar bacharelado em música. Queria dar continuidade aos estudos de violão na universidade – uma vez que estava concluindo o curso técnico de instrumento no CELF.

Minha escolha e ingresso no CLAMU se deveu à indisponibilidade de um bacharelado em música na UNIMONTES, que é a única universidade pública com curso de graduação em na área na região. Como a minha intenção era cursar música, a licenciatura, apesar de não ser a modalidade que eu almejava inicialmente, foi a realidade mais próxima e que estava ao meu alcance na época. No início da graduação, passei por momentos de conflito interno, pois acreditava estar perdendo tempo com disciplinas que jamais me seriam úteis. Contudo, no decorrer da graduação, minhas concepções acerca da área foram se transformando e se reconfigurando a ponto de me fazer pensar: “se, agora, eu voltasse no tempo e houvesse a opção de cursar bacharelado, eu optaria pela licenciatura!”.

Estudar o que eu, inicialmente, não queria estudar parece ter me feito querer o que eu *achava* não poder ser querido (por desconhecer). O que aconteceu durante o Curso? O Curso não foi o que eu achei que seria? E os meus objetivos iniciais, o que me fez mudá-los? Que relações eu estabeleci com a graduação? Como saí do curso? Todas essas perguntas me fizeram refletir sobre a minha trajetória e pensar: como isso acontece com os licenciandos em música? De onde eles vêm? Com que objetivos vêm? Que experiências têm na área? O que esperam da graduação? Que relações estabelecem com a área? Como pretendem atuar profissionalmente? Onde? Com quem? Por quê?

A partir dessas reflexões, não tive dúvidas – ou melhor, tive uma diversidade de dúvidas que me deixaram não ter dúvidas – quanto à temática que eu abordaria caso fizesse uma pesquisa posteriormente. Esta pesquisa veio a ser essa pesquisa. E o seu campo empírico foi justamente o CLAMU – o Curso em que me graduei.

A opção metodológica

Ao buscar definir os meios e estratégias para a realização de um trabalho científico, é necessário refletir sobre a amplitude e profundidade do objeto de estudo. Essa noção nos levam a desenhar uma metodologia de forma condizente com as dimensões desse objetivo. Da mesma forma, essa noção nos auxilia na escolha dos instrumentos e técnicas de coleta e organização do material empírico. No caso desta pesquisa, o objeto de estudo demandou, para sua compreensão, abordagens quantitativa e qualitativa, bem como o emprego das suas respectivas bases teórico-metodológicos e seus recursos técnicos.

Na área das ciências sociais, de acordo com Zaia Brandão (2002), parece haver um “monismo metodológico”⁴, haja vista que ainda persiste nesse campo uma divisão entre pesquisadores que “apostam” apenas na pesquisa qualitativa e pesquisadores adeptos somente à quantitativa. Contudo,

[...] a questão que se coloca, para os pesquisadores da área da Educação e das Ciências Sociais, não é se as abordagens que se utilizam de materiais quantitativos são mais ou menos adequadas para o estudo dos fenômenos sociais do que as que utilizam materiais qualitativos; a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar. (BRANDÃO, 2002, p. 28)

De modo similar, Vanda Freire (2010), no livro *Horizontes da Pesquisa em Música*, apresentou uma perspectiva semelhante em relação à pesquisa na área de música. A autora versa sobre um “falso dilema” que, por vezes, impede ou dificulta a integração dessas abordagens na área, sob a alegação de que esses procedimentos são antagônicos e/ou incompatíveis. Freire, contudo, acredita que os dois enfoques podem se beneficiar mutuamente, e que, além disso, o debate sobre essas questões pode subsidiar aportes para renovação e desenvolvimento da pesquisa na área (FREIRE, 2010, p. 19).

Nessa mesma direção, Queiroz (2006), após revisar paradigmas de pesquisa nas ciências sociais e humanas, argumenta que “os métodos quantitativos e qualitativos, na verdade, se complementam, e a escolha de uma ou outra abordagem está associada diretamente aos objetivos e finalidades de cada pesquisa” (QUEIROZ, 2006, p. 92). Desse modo, fica evidente que a definição das bases teórico-metodológicas e dos recursos técnicos não apenas podem

⁴ A autora explica que “monismo metodológico”, na perspectiva de Bourdieu (1992), seria o resultado da “arrogância da ignorância”: a escolha de um método por não ser capaz de trabalhar com outro e não por uma exigência do problema a investigar (BRANDÃO, 2002, p. 28).

como devem se fundamentar nas demandas decorrentes dos objetivos de uma pesquisa e não numa definição prévia que desconsidere as demandas da investigação.

No caso específico da pesquisa em educação musical, a área parece não usufruir ainda amplamente das possibilidades que emergem da articulação entre essas duas abordagens (FIGUEIREDO, 2010). Segundo Figueiredo (2010), a maior parte dos estudos da área tem sido, tradicionalmente, desenvolvida sob orientações qualitativas. O autor não aponta que isso seja um ponto negativo – pelo contrário, até reconhece a importância desses trabalhos para o crescimento da área no país. No entanto, indica que as duas abordagens de pesquisa poderiam ser mais bem aproveitadas nas pesquisas nacionais da área (FIGUEIREDO, 2010, p. 166).

De acordo com Flick (2004), a articulação desses dois métodos pode ser feita de diversas formas, a depender do referencial teórico-metodológico adotado no “plano de um estudo” (2004, p. 273). Santos Filho e Gamboa (2002 *apud* FREIRE, 2010, p. 18) sugerem três posicionamentos frente a essa união: incompatibilidade, complementaridade e unidade. Nesta pesquisa, consoante o posicionamento de complementaridade dessas duas abordagens, foi adotado um caminho metodológico que contemplou ferramentas para obtenção de dados quantitativos e qualitativos. Quanto aos questionários (ferramenta quantitativa), os itens se concentraram na obtenção de dados capazes de fornecer uma perspectiva *ampla* acerca de aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do CLAMU. E, quanto às entrevistas semiestruturadas (ferramenta qualitativa), os itens se concentraram no *aprofundamento* desses mesmos aspectos, contemplando ainda inter-relações dos dados com os documentos do Curso e com a literatura.

O universo da pesquisa

O universo desta pesquisa foi constituído por estudantes do Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros (CLAMU) que estavam matriculados durante os anos de 2009 e 2010 na instituição. Dos 96 estudantes matriculados nesse contexto, 85 participaram da pesquisa. Onze estudantes não foram localizados, nem mesmo pela coordenação do CLAMU.

No primeiro semestre letivo de 2010, o CLAMU tinha corpo discente constituído por⁵: 25 estudantes no primeiro período, 24 no terceiro, 16 no quinto, 14 no sétimo e, finalmente, 15 eram da turma que havia concluído a graduação no final de 2009. Desses, participaram da pesquisa: 21 estudantes do primeiro período, 24 do segundo, 13 do quinto, 14 do sétimo e 13 da turma de recém-formados. Todos os 85 participantes responderam, na fase quantitativa da pesquisa, a um questionário. E, na etapa qualitativa, quinze estudantes participaram de entrevistas individuais, sendo três de cada turma, com características diversas entre si. Vale ressaltar que a *seleção* para a entrevista foi fundamentada considerando a diversidade de características⁶ apresentadas pelos estudantes.

Objetivando tornar, ao longo do trabalho, as menções às turmas e aos estudantes mais concisas e objetivas – e garantindo também o anonimato aos respondentes –, optei por referenciá-los da seguinte forma: em vez de chamar a turma que estava no primeiro período do Curso de Artes/Música no primeiro semestre de 2010 como tal, chamei-a de **Turma 1**; para a turma que estava no terceiro período, o termo empregado foi **Turma 2**; para a que estava no 5º, **Turma 3**; para a que estava no 7º, **Turma 4**; e, por fim, para a turma formada no segundo semestre de 2009, **Turma 5**.

Ademais, optei por chamar todos os participantes desta pesquisa de **estudantes** (mesmo os já formados) – para evitar a recorrência de expressões como “estudantes e recém-formados”, “graduandos e graduados”. De modo mais específico, chamo de **calouros** os estudantes que estavam no primeiro período do Curso, e de **estudantes veteranos** os demais participantes, incluindo os recém-formados.

Dito isso, em relação aos estudantes entrevistados, optei por codificar os seus nomes da seguinte forma: como foram três respondentes por turma, ordenei-as em ordem crescente (da Turma 1 à Turma 5), dispondo, em cada grupo, os respondentes em ordem alfabética. Em seguida, atribui uma numeração a cada respondente. Assim, na Turma 1, estão os alunos **A1**, **A2** e **A3**; na Turma 2, **A4**, **A5** e **A6**; na Turma 3, **A7**, **A8** e **A9**; e assim por diante.

⁵ A entrada no CLAMU ocorre anualmente. Sendo assim, não há, no primeiro semestre de cada ano, turmas do 2º, 4º, 6º e 8º períodos.

⁶ Quanto a expectativas, aspectos socioculturais e pretensões profissionais.

Encaminhamentos iniciais

Nas primeiras semanas de fevereiro de 2010, eu estava em Montes Claros/MG, em ‘férias’ do mestrado. Como sabia que as aulas na UNIMONTES começariam no dia 22 de fevereiro de 2010 e que o Departamento de Artes e a Coordenação Didática do CLAMU já haviam iniciado as suas atividades administrativas, busquei adiantar os procedimentos que havia planejado. Informalmente, eu já havia sido autorizado pelo coordenador do CLAMU a realizar a pesquisa, mas ainda precisava encaminhar a ele – bem como à chefia de departamento – a carta de apresentação elaborada pelo meu orientador (Apêndice 1). Ainda, precisava obter uma autorização formal documentada para a realização do trabalho. Marcamos, assim, uma reunião para a semana anterior à do início das aulas. No encontro, falei mais detalhadamente sobre os aspectos gerais da pesquisa, como os objetivos, a metodologia e os princípios éticos. A autorização para realizar o trabalho foi, assim, concedida (Apêndice 2).

Na UNIMONTES, o Coordenador do CLAMU me forneceu listas com os nomes dos estudantes de todas as turmas. Por meio delas, cheguei à quantidade de estudantes já citada. Além disso, o coordenador me ofereceu o quadro de horários do semestre letivo de 2010. Por meio dele, pude saber os dias e os horários em que as turmas provavelmente estariam completas e presentes, bem como que professores estariam ministrando as aulas. De posse dessas informações, foi possível entrar previamente em contato com os professores – via telefone, e-mail ou mesmo pessoalmente, na própria Universidade – e, após breve explicação sobre a pesquisa, lhes solicitar 20 minutos de suas aulas para aplicação dos questionários.

De posse de uma lista dos recém-formados, também fornecida pelo coordenador, pude localizá-los e convidá-los para participar da pesquisa, respondendo aos questionários e, se necessário, às entrevistas. Como conhecia previamente alguns dos estudantes dessa turma e como constatei que todos apresentavam perfis em redes sociais não foi difícil encontrar a maioria.

Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo foram: 1) pesquisa bibliográfica, 2) pesquisa documental, 3) questionários e 4) entrevistas semiestruturadas. Tais instrumentos foram definidos no projeto desta pesquisa e estão mais detalhadamente apresentados e descritos a seguir.

Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi uma atividade realizada durante todo o processo de elaboração da dissertação. Englobou pesquisa em livros, revistas, periódicos diversos, artigos, trabalhos publicados em anais de eventos, principalmente da ABEM e da ANPPOM, e em *sites* específicos. Estudos da educação musical, principalmente relacionados à formação de professores de música na atualidade⁷ foram contemplados como elementos essenciais para a contextualização da temática e para o direcionamento do trabalho.

Além de fontes diretamente associadas ao tema, fizeram parte desta etapa, trabalhos com perspectivas de áreas como etnomusicologia, antropologia, sociologia e educação. Foi necessário, ainda, consultar materiais sobre metodologia científica, contemplando trabalhos sobre a integração e articulação entre procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos. A partir do levantamento desse conjunto bibliográfico, foi realizada a revisão de literatura, bem como foi constituído o referencial teórico que fundamentou perspectivas e permeou as dimensões empíricas, teóricas, metodológicas, analíticas e reflexivas do trabalho.

Pesquisa documental

A pesquisa documental também foi realizada ao longo de todo o trabalho. Por meio desse procedimento, foram levantados e organizados documentos normativos e norteadores do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) e da UNIMONTES. Nesse processo, a internet apresentou-se como uma ferramenta essencial para obtenção dos dados: leis, decretos, resoluções e pareceres foram obtidos principalmente no Portal do MEC⁸ e também nos *sites* do CEE/MG⁹ e da própria UNIMONTES¹⁰. O material levantado ofereceu subsídios para a compreensão do contexto e do modo como o CLAMU se estruturou ao longo de sua existência e, principalmente, a partir do seu último Projeto Político-Pedagógico¹¹, elaborado em 2005 – documento estruturado e fundamentado a partir da legislação vigente à época, como poderá ser verificado no Capítulo 3.

⁷ Com destaque para a Revista nº 8 da ABEM, de março de 2003.

⁸ Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/>

⁹ Site do CEE/MG: <http://www.cee.mg.gov.br/>

¹⁰ Site da UNIMONTES: <http://unimontes.br>

¹¹ O arquivo digital desse documento público foi solicitado por e-mail à secretária do Departamento de Artes, que gentil e prontamente atendeu ao pedido.

Questionários

Os questionários foram o instrumento de coleta de dados quantitativos da pesquisa. Foi um recurso fundamental para a obtenção de informações que ofereceram uma perspectiva ampla sobre o corpo discente do CLAMU. Como esse instrumento foi destinado a turmas de diferentes períodos, foram utilizados questionários específicos para cada grupo: um para a Turma 1 (Apêndice 3); outro para as Turmas 2, 3 e 4 (Apêndice 4); e outro para a Turma 5 (Apêndice 5).

No processo de elaboração dos questionários, busquei elencar os elementos mais diretamente vinculados aos objetivos da pesquisa. Para tanto, foram utilizadas questões abertas e fechadas, sendo que, na maior parte do instrumento, optei por ser objetivo – com a consciência da limitação de que, mesmo apresentando várias alternativas de respostas, não apresentaria todas as respostas possíveis. Tendo essa limitação em vista, busquei amenizar tal fragilidade deixando sempre, nas questões, uma alternativa em que os respondentes pudessem informar uma resposta que, por ventura, não estivesse listada.

Vale ressaltar que antes da aplicação dos questionários, um piloto foi realizado com quatorze ex-alunos do CLAMU (todos formados havia mais de dois anos). Com esse procedimento, foi possível obter o retorno de importantes sugestões que fundamentaram a reformulação e consolidação do instrumento. Esse procedimento foi importante para a reelaborar questões que não estavam claras e, também, para acrescentar alternativas de respostas que eu não havia considerado e que, posteriormente, percebi que eram importantes. Após esse teste, considerei os questionários aptos para a aplicação.

Como mencionado, antes do semestre letivo de 2010, consegui, por meio do coordenador do CLAMU, os nomes dos integrantes da Turma 5 (recém-formados). Dessa forma, logo após a obtenção desses dados, entrei em contato com quase todos esses estudantes por meio, principalmente, de rede sociais ou através de informações de contato¹², que obtive por meio desses mesmos *sites*. Nesse contato inicial, como eu faria posteriormente na UNIMONTES, eu apresentava a minha pesquisa e expressava o desejo de que participassem anonimamente do trabalho, respondendo a um questionário. Ainda, eu lhes solicitava a gentileza de repassar a mensagem aos seus ex-colegas cujos contatos eu não havia conseguido

¹² Muitas vezes, nas páginas iniciais dos perfis dos estudantes, havia informações como telefones e e-mails pessoais.

– e também que me respondessem o quanto antes. Muitos retornos foram rápidos, com respostas sempre positivas e, muitas vezes, contendo informações sobre contatos dos demais colegas. Alguns questionários destinados a Turma 5 foram respondidos antes do início das aulas da UNIMONTES. Normalmente, através de e-mail ou através de telefonemas, combinávamos um local para que eu levasse o questionário impresso. Como algumas pessoas não estavam em Montes Claros no momento da coleta, a solução foi solicitar-lhes o preenchimento *online*¹³ do questionário e o envio do arquivo respondido para o meu e-mail.

No início das aulas da UNIMONTES – já com a autorização da coordenação do CLAMU e dos professores que estariam com turmas completas nas duas semanas de que estava em Montes Claros¹⁴ – planejei, inicialmente, aplicar os questionários numa única semana (entre os dias 22 e 26 de fevereiro de 2010) e realizar as entrevistas na semana seguinte (1º a 5 de março). No entanto, mesmo tendo passado por todas as salas de aula durante a primeira semana, alguns graduandos não compareceram à universidade nesse período. Desse modo, fiz a seleção para as entrevistas, considerando somente as 64 pessoas que haviam respondido ao questionário até o dia 26 de fevereiro. Ainda assim, continuei a aplicar os questionários na segunda semana, sendo que, em vez de interromper as aulas para aplicá-los, procurava especificamente os estudantes que faltavam e solicitava-lhes o preenchimento dos questionários, que poderia ser feito em casa e entregue a mim em outro momento.

Até o final dessas duas semanas, foram respondidos, ao todo, 72 questionários, sendo que posteriormente recebi cinco respondidos por e-mail, da Turma 5, quando eu já havia retornado a João Pessoa. Como houve a necessidade de eu retornar a Montes Claros para a realização de algumas entrevistas, conforme será explicitado a seguir, pude, nesse retorno, aplicar mais 8 questionários. Desse modo, o número total de participantes da pesquisa passou a ser 85.

Entrevistas semiestruturadas

Fazendo parte da dimensão qualitativa do trabalho, a realização das entrevistas ofereceu o suporte necessário para o aprofundamento de questões importantes que emergiram nos questionários – e que se mostraram recorrentes. Antes da realização dessas entrevistas, os

¹³ Para algumas pessoas, o questionário em formato digital editável foi enviado por e-mail. Dessa forma, o arquivo poderia ser respondido através de um editor de textos e enviado para o meu e-mail.

¹⁴ No início de março de 2010, eu já deveria estar em João Pessoa para o reinício das aulas do mestrado.

estudantes selecionados foram novamente informados sobre os propósitos e procedimentos da pesquisa, o que envolvia a garantia do anonimato de todos os respondentes, inclusive dos entrevistados. Além disso, solicitei-lhes a autorização para gravar em áudio as entrevistas – o que foi prontamente aceito por todos os participantes entrevistados. Todas as entrevistas foram de caráter semiestruturado (Apêndices 6 e 7), garantindo, nas conversações, certa flexibilidade em relação ao roteiro elaborado – que continha tópicos que variavam conforme a turma dos estudantes e conforme as informações previamente obtidas por meio dos questionários.

Após a primeira semana de coleta de dados junto aos estudantes (22 a 26 de fevereiro de 2010), foi feita uma análise dos questionários, observando-se principalmente aspectos socioculturais, experiência musical/educativo-musical, expectativas e anseios profissionais dos estudantes. A partir da diversidade observada, foi elencado um grupo heterogêneo de dez estudantes, sendo dois de cada turma. Em seguida, estes foram convidados para entrevistas na semana seguinte (1º a 5 de março). Os primeiros contatados foram os selecionados da Turma 5, com quem já tinha um canal de comunicação havia mais tempo. No final de semana antecedente às entrevistas, através de e-mails, foi possível obter respostas positivas dos dois selecionados dessa turma, bem como marcar as entrevistas, que foram realizadas na UNIMONTES.

Comparecendo à universidade na segunda-feira, dia 1º de março, consegui, também, entrar em contato com algumas das pessoas das outras turmas que eu pretendia entrevistar, obtendo, sem dificuldades, o aceite. As demais entrevistas foram sendo agendadas e realizadas na própria universidade, conforme a disponibilidade que os estudantes apresentavam na semana¹⁵.

As entrevistas foram realizadas de modo tranquilo e, por vezes, descontraído, nas próprias salas de aula do Curso. Não houve dificuldades na condução das “conversas” e os estudantes demonstraram disponibilidade e disposição em contribuir com o trabalho. Talvez, o único “problema” durante as entrevistas – mas um problema inevitável dado o contexto – tenha sido algumas interrupções decorrentes do som que vinha das aulas de instrumento, o que dificultou a transcrição de alguns trechos das entrevistas. Esses trechos foram transcritos com algumas lacunas, com interrogações indicando minha incerteza sobre o que foi dito. Por esse motivo, optei por não utilizá-los no texto da dissertação.

¹⁵ O período disponível era quase sempre antes ou depois das aulas da disciplina Instrumento, já que estas geralmente ocorriam isoladamente, sem estar “imprensada” entre outras aulas.

Ao final do período de coleta de dados, faltou-me realizar uma única entrevista, que havia sido agendada para o dia 5 de março, com um estudante que não residia em Montes Claros. O estudante não compareceu à universidade no horário marcado e, como o seu telefone encontrava-se desligado ou fora de área, não foi possível entrevistá-lo nessa oportunidade. Retornei, então, a João Pessoa¹⁶ sem essa entrevista.

De volta à UFPB, com 72 questionários respondidos e nove entrevistas realizadas, em conversas com o meu orientador, achamos necessário um retorno a Montes Claros. Nesse retorno, eu tentaria encontrar os estudantes que ainda não haviam respondido aos questionários e o estudante que não compareceu à entrevista. Além disso, aproveitando a oportunidade, realizaria mais 5 entrevistas, sendo selecionados mais um estudante de cada turma.

O novo período de coleta de dados junto aos estudantes aconteceu entre os dias 19 de julho e 2 de agosto de 2010. Esse normalmente é um período de férias na UNIMONTES, mas tendo a instituição passado por um momento de greve entre os meses de abril e maio, as aulas da universidade estavam sendo repostas nesses dias. Ao final dessa fase de coleta de dados, seguindo a mesma dinâmica da fase anterior, foi possível realizar as seis entrevistas que precisava realizar. A partir dos procedimentos acima descritos, o número total de estudantes entrevistados passou a ser 15.

Procedimentos de organização e análise dos dados

Constituição da revisão de literatura e da fundamentação teórica

Formulados e estruturados a partir da pesquisa bibliográfica, a revisão de literatura e a fundamentação teórica possibilitaram subsídios temáticos e conceituais, bem como embasaram discussões centrais dessa pesquisa, possibilitando diálogos, reflexões e considerações alinhadas com a produção científica associadas ao tema. A revisão de literatura contemplou mais especificamente trabalhos nacionais sobre formação de professores de música e o referencial teórico abordou trabalhos da etnomusicologia, sociologia, antropologia e educação.

¹⁶ No 1º semestre de 2010, eu ainda tinha compromissos em João Pessoa: disciplinas e estágio-docência.

Catálogo e análise dos documentos

Os documentos normativos e norteadores do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) e da UNIMONTES foram obtidos em formato digital e foram catalogados da seguinte forma: cada arquivo foi numerado e inserido em pastas virtuais específicas para os documentos do MEC, do CEE/MG e da UNIMONTES. Em cada arquivo teve o seu conteúdo categorizado e sinalizado com *bookmarks* – que são marcadores digitais de conteúdo. Em seguida, foi feita uma planilha com os nomes dos documentos e seus respectivos números com *links* para cada um. Desse modo, sempre que eram necessárias informações sobre um determinado documento, o acesso ao seu conteúdo era facilitado por meio da planilha.

Tabulação e análise dos questionários

Depois de obtidas as informações por meio dos questionários, os dados foram dispostos numa planilha do programa Microsoft Office Excel 2010. As questões abertas tiveram as suas respostas categorizadas, recebendo, após esse procedimento, o mesmo tratamento dispensado aos demais dados quantitativos. Quando se fez necessário, o cruzamento de dados foi realizado por meio do Software SPSS. Os dados quantitativos foram dispostos em gráficos e tabelas que foram utilizados para ilustrar o trabalho, de forma a possibilitar uma visualização mais clara do perfil do corpo discente do CLAMU.

Transcrição textual e análise das entrevistas

Após a gravação das entrevistas, todos os arquivos gerados foram transcritos gradualmente durante o segundo semestre de 2010. Para Gibbs (2009, p.31), “há vários graus em que se pode captar o que está na gravação de áudio, sendo necessário decidir o que é adequado para o seu propósito de estudo”. Optei, nesse sentido, pela transcrição “literal, com fala coloquial” (GIBBS, 2009, p. 32). Essa escolha metodológica foi feita, por eu ter percebido durante as entrevistas que a forma do entrevistado se expressar, fazer pausas, apresentar vícios de linguagem, etc., poderiam sugerir excitação, dúvidas, insegurança, etc. Assim as falas dos respondentes não foram ajustadas na transcrição.

A cada entrevistado foi atribuído um arquivo digital *doc* contendo a transcrição de sua fala. Cada texto gerado foi estruturado em categorias referentes a aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais. Esse procedimento foi realizado com o objetivo de facilitar o processo de análise de cada uma das categorias. Na Tabela 1, estão indicadas as datas das entrevistas, bem como o tempo de duração de cada uma delas.

TABELA 1
Dados gerais acerca das entrevistas realizadas

| Turma do entrevistado | Entrevistado | Duração da entrevista | Data da realização |
|------------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------|
| Turma 1 | A1 | 19min08seg | 22/07/2010 |
| | A2 | 12min33seg | 05/03/2010 |
| | A3 | 13min28seg | 23/07/2010 |
| Turma 2 | A4 | 29min25seg | 05/03/2010 |
| | A5 | 17min | 21/07/2010 |
| | A6 | 19min01seg | 03/03/2010 |
| Turma 3 | A7 | 17min20seg | 04/03/2010 |
| | A8 | 20min58seg | 26/07/2010 |
| | A9 | 29min30seg | 04/03/2010 |
| Turma 4 | A10 | 17min22seg | 27/07/2010 |
| | A11 | 56min12seg | 04/03/2010 |
| | A12 | 28min06seg | 02/03/2010 |
| Turma 5 | A13 | 23min03seg | 03/03/2010 |
| | A14 | 35min03seg | 05/03/2010 |
| | A15 | 29min40seg | 29/07/2010 |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Os arquivos contendo as entrevistas foram organizados em pastas virtuais destinadas a cada um dos entrevistados – sendo que, em cada uma dessas pastas, o respectivo arquivo de áudio estava presente para eventuais conferências e mesmo correções. Esse procedimento foi utilizado em casos em que eu não compreendia inicialmente qual era o sentido de uma determinada frase ou trecho de uma fala.

Considerando todas as entrevistas, foram contabilizadas pouco mais de 6 horas de áudio gravado, o que gerou 128 páginas de transcrição. Os trechos desse material, considerados mais representativos e alinhados ao interesse de investigação desta pesquisa, foram assinalados com *bookmarks* que facilitaram o acesso às informações já categorizadas. Os trechos representativos das falas puderam, assim, ser empregados no corpo do texto desta dissertação, ilustrando os dados gerais obtidos por meio dos questionários.

Elaboração do trabalho

As informações obtidas por meio de todos os instrumentos de coleta de dados foram analisadas, categorizadas e refletidas à luz da produção científica contemporânea acerca do tema, bem como da legislação educacional vigente da/e relacionada à educação musical. Por meio de documentos públicos do CLAMU, que foram relacionados com as informações obtidas junto ao corpo discente, o trabalho pôde possibilitar o reconhecimento de conexões e divergências entre o Curso e os estudantes, o que é apresentado nos capítulos seguintes. A formatação da dissertação foi guiada pelas normas do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, que, por sua vez, está baseada nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT): NBR 6026 (1994), NBR 10520 (2002a), NBR 6023 (2002b), NBR 6021 (2003a), NBR 6024 (2003b), NBR 6027 (2003c), NBR 6027 (2003d), NBR 6028 (2003d) – compilação de França e Vasconcelos (2008).

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA CONTEMPORANEIDADE: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES FRENTE À DIVERSIDADE

Neste Capítulo, apresento uma discussão acerca da formação de professores de música no contexto nacional a partir de uma revisão de literatura cujo foco foi a relação entre graduação e graduandos em música. A revisão contemplou, sobretudo, estudos de caso realizados em diversas instituições de ensino superior brasileiras e que evidenciaram características, percepções e desafios presentes na formação inicial do professor da área. Após apresentar esse estado da arte, apresento o referencial teórico (VELHO, 2003), cujas proposições – *projeto, memória, campo de possibilidades, negociação de realidade e potencial de metamorfose* – foram adotadas como pressupostos para investigar e compreender as inter-relações entre o CLAMU e seus estudantes. Como categorias constituintes da noção de trajetória de vida em sociedades complexas (VELHO, 2003), esses conceitos inspiraram o processo de elaboração dos itens dos questionários das entrevistas, bem como o processo de análise dos dados e reflexões subsequentes.

Múltiplos contextos, múltiplas demandas e desafios...

São diversos os estudos relacionados às propostas de formação dos cursos de licenciatura em música do Brasil. Autores da área, refletindo sobre o tema, evidenciam a notável variedade de espaços da sociedade que demandam a atuação do educador musical e, conseqüentemente, a necessidade de os cursos de licenciatura contemplarem conteúdos musicais e competências pedagógicas vinculados a esses diversos contextos (ARROYO, 2002b; KATER; JOLY, 2004; QUEIROZ, 2004; QUEIROZ; MARINHO, 2005).

Fundamentados teórica e legalmente, esses estudos, além de colocarem em relevo as características da educação musical como área de conhecimento e de atuação, têm indicado o quão complexa é a tarefa das licenciaturas da área. Isso porque lhes é atribuída a incumbência de formar profissionais para um campo extremamente ramificado, que engloba a docência na escola de educação básica, docência em escolas especializadas, docência em projetos sociais,

atuação em trabalhos artístico-culturais, acadêmico-científicos, entre outros. Nesse sentido, essa complexidade tem sido apontada como um dos maiores desafios da área (QUEIROZ; MARINHO, 2005, 83 - 84).

Com o advento da Lei nº 11.769, aprovada em 18 de agosto de 2008, diversas discussões concernentes à legislação vinculada à educação musical escolar têm emergido, destacando – e problematizando – ainda mais o papel das licenciaturas da área. De acordo com Figueiredo e Soares (2009), para o cumprimento dessa lei, será necessária a ampliação do número de vagas para professores de música nas escolas, demandando a formação de mais profissionais da área (2009, p. 176). Portanto, proporcionalmente a essa demanda, a relevância e a responsabilidade das licenciaturas em música do Brasil se intensificam, tendo em vista que:

[...] a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo (PENNA, 2007, p. 59).

Desse modo, a partir de todas essas demandas, o olhar sobre a formação do professor de música tem se intensificado e diversas ações têm sido efetivadas não apenas com a finalidade do crescimento quantitativo das licenciaturas da área, mas no sentido de sensibilizar e mobilizar os atuais licenciandos no que concerne a todas essas demandas, sobretudo da educação básica. Assim, o conhecimento acerca do perfil, perspectivas e interesses profissionais desses estudantes têm recebido ainda mais atenção, o que tem feito emergirem diversas questões. Tais questões partem não apenas de uma reflexão sobre demandas mais amplas da sociedade, mas também sobre as demandas específicas dos próprios estudantes. Como reflete Bellochio (2003, p. 19), se “por um lado, temos a exigência da formação profissional para atuar na escola básica [...] temos, por outro, alunos que trazem para os cursos de licenciatura outras necessidades formativas”. Essas outras necessidades, segundo a autora, estão vinculadas às particularidades de cada um dos múltiplos contextos e formas de atuação da área, que vão além da docência na educação básica: docências em escolas específicas de música, atuação com grupos da terceira idade, atuação em grupos musicais, entre outras possibilidades (BELLOCHIO, 2003, p. 19).

De acordo com Souza (1997, p. 15), para estudantes que ingressam num curso de licenciatura em música exercendo, por exemplo, essencialmente a função de músicos, muitas vezes é necessário, no decorrer da graduação, mudar de perspectiva e assumir-se como professor. A autora destaca que, contudo, esse processo de mudança de perfil pode ser

decepcionante e/ou mesmo traumatizante para alguns estudantes. É necessário, nesse sentido, perceber que “[...] é comum encontrar alunos do Curso de Licenciatura em Música que têm pouco interesse na área da Pedagogia Musical e ainda menos na prática escolar (SOUZA, 1997, p. 15). De acordo com a mesma autora, entre os formandos são poucos os que dizem que vão atuar em escolas, com exceção daqueles que já atuam e talvez por isso mesmo tenham escolhido o curso (SOUZA, 1997, p. 15).

Nesse sentido, como indica Bellochio (2003, p. 19), é necessária a concepção de que a formação inicial deve ser um processo de (re)construção pessoal e profissional constantes. E é coerente que esse processo não se inicie com base no que se espera que o licenciando seja, mas com base no conhecimento sobre esse licenciando: suas experiências prévias na área, seus valores, seus modos de ver e compreender o mundo, suas expectativas e objetivos. Além disso, tão importante quanto o conhecimento acerca desses aspectos é o conhecimento das práticas musicais e músico-educativas que eles esperam encontrar na graduação e aquelas em que eles almejam se engajar futuramente. Tal iniciativa pode subsidiar, ao futuro professor, não apenas motivação em sua formação, mas também ferramentas analíticas e reflexivas que podem ser empregadas em sua futura atuação.

Hentschke (2003, p. 55) destaca que é preciso “capacitar o futuro professor de música para que ele/ela saiba administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a fazer sentido do mundo musical a sua volta”. Essa ideia parece ser passível de concretização apenas quando o educador tem esquemas de percepção para reconhecer o conhecimento que o seu aluno tem previamente. E esse esquema dificilmente será possibilitado pelas licenciaturas em música, se, durante o processo formativo, o licenciando não for compreendido em sua complexidade e especificidade. Se a relação que o licenciando já tem com o mundo, com a cultura, com a sociedade, com a música e consigo mesmo não é reconhecida (o que engloba o seu passado interpretado e o seu futuro desejado), lhe restará a reprodução de um modelo de ensino que desconsidera esses aspectos. Isso porque, como explicita Morato (2009),

[...] os professores do curso superior de música não são invisíveis para os alunos: seu domínio didático, sua pedagogia musical, suas culturas musicais e seus comportamentos imprimem-lhes marcas que são levadas para além do tempo/espaço do curso, a saber, para seus campos de atuação como docentes, quando não, para toda a sua vida profissional (2009, p. 264).

Nessa mesma direção, Cereser (2003), argumenta que:

[...] se os licenciandos em música são instrumentalizados e formados para defenderem a área da educação musical em seus múltiplos espaços, para participarem na construção de projetos pedagógicos e currículos de suas respectivas escolas, eles deveriam ser levados em consideração para também participarem e opinarem quanto à sua formação e quanto à reformulação curricular da graduação em que se inserem (CERESER, 2003, p. 134).

Daí a necessidade de um olhar atento para a formação do professor de música: um olhar que esteja comprometido com a formação deste profissional, e, conseqüentemente, com a formação pela qual este futuro profissional será responsável: a de estudantes da educação básica, a de estudantes de conservatórios, de projetos sociais, entre outros contextos. Nessa direção, Bellochio apresenta as seguintes inquietações: como fica o campo real decorrente da multiplicidade de perfis dos alunos quando ingressam em curso superior? A academia reconhecerá a vida musical do aluno que possui uma vivência musical não-escolar? (BELLOCHIO, 2003, p. 19, 20).

Essas ainda parecem ser perguntas difíceis de serem respondidas pela área. Hentschke (2003) leva-nos a atentar que, mesmo havendo consciência por parte dos educadores musicais dessa necessidade de mudanças, os cursos de licenciatura não são ministrados exclusivamente por educadores musicais *stricto sensu*¹⁷. São ministrados também por músicos que, em sua maioria, não possuem uma formação pedagógica e estão distantes das principais reflexões empreendidas pela área no tocante à formação de professores (HENTSCHKE, 2003, p. 54). Assim, nem sempre o futuro professor de música tem o conhecimento que traz consigo observado pelos formadores (HENTSCHKE, 2003, p. 55). A partir dessa observação, é presumível que nem sempre o licenciando seja levado a se atentar e compreender diversas das relações que ele mesmo já tem com a música – podendo até desvalorizá-las em função da adoção de referências historicamente privilegiadas –, acabando por não perceber a relação que outras pessoas podem ter com música – entre as quais, seus futuros alunos.

Grossi (2003) indica que os modelos curriculares já contribuem com tal desconexão, pois:

[...] a prática que permeia muitos modelos curriculares [dos cursos de licenciatura em música] ainda aponta para disciplinas fragmentadas e estanques, com professores que têm dificuldade em integrar seu conhecimento com o conhecimento do colega e do aluno, de forma a gerar ações e projetos

¹⁷ Liane Hentschke, quando usa a expressão “educadores musicais *stricto sensu*”, faz referência a licenciados em música e/ou mestres e doutores na área de educação musical.

educacionais mais condizentes com a demanda da sociedade. (GROSSI, 2003, p. 90)

Talvez, por isso estejamos

[...] ouvindo e dizendo que há um descompasso entre os cursos de formação inicial e o futuro trabalho do professor, pois os cursos de licenciatura não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares. (DEL BEN, 2003, p. 29)

Assim, cabe refletir acerca dos aspectos que caracterizam os cursos de licenciatura em música atualmente, a fim de compreender o porquê desse descompasso percebido, que parece dificultar a sintonia entre a formação e atuação – e, conseqüentemente, entre as licenciaturas e os personagens dessa formação e atuação: os licenciandos. No item a seguir, a partir de estudos de caso em cursos brasileiros, apresento fatores que podem estar relacionados a tal dificuldade da área.

(Des)Articulações com o perfil discente

Neste item, apresento um levantamento de pesquisas que contemplaram inter-relações entre o perfil de formação de cursos de licenciatura em música brasileiros e o perfil de seus respectivos estudantes. As teses de doutorado de Almeida (2009), Morato (2009) e Salgado e Silva (2006); as dissertações de Cereser (2003) e Prates (2004); além dos trabalhos de Travassos (1999, 2002, 2005) e Mateiro (2007) estão vinculados a essa temática. No conjunto desses estudos, estão contempladas: 1) as expectativas e perspectivas dos estudantes acerca de sua própria formação; 2) a relação entre as práticas musicais não acadêmicas dos estudantes com suas práticas musicais acadêmicas; e 3) as expectativas e interesses dos estudantes relacionados ao campo de trabalho.

Nos trabalhos de Elizabeth Travassos (1999, 2002, 2005), houve a demonstração do quão variadas são as realidades da sociedade que convergem para os cursos de música¹⁸ do Instituto Villa-Lobos (IVL) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

¹⁸ Á época da pesquisa sobre o qual Travassos relata, o Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro oferecia os seguintes cursos na área de Música: Educação Artística – Habilitação em Música; Bacharelado em Canto; em Instrumentos (Clarineta, Contrabaixo, Fagote, Flauta, Oboé, Saxofone, Trompa, Violão, Viola, Violino, Violoncelo); em Composição; Regência; e Música Popular Brasileira (TRAVASSOS, 2002, p. 2).

Após identificar a diversidade de perfis culturais presentes no referido Instituto, Travassos procurou mapear as preferências dos graduandos por determinados repertórios, correlacionando tais aspectos à formação oferecida pela UNIRIO e às trajetórias profissionais almeçadas pelos estudantes. A partir dos resultados, Travassos empreende uma discussão acerca da presença/ausência da música popular na formação e indica que muitos daqueles que se direcionaram para a licenciatura não têm, necessariamente, o interesse de serem ou atuarem, como professores, mas de se aprimorarem como músicos populares (TRAVASSOS, 2002, p. 125).

Por meio de um estudo etnográfico, José Alberto Salgado e Silva (2006), em sua pesquisa de doutorado também se dedicou a compreender a perspectiva dos estudantes de graduação em Música da UNIRIO no período de 2001 a 2003. O seu trabalho buscou compreender relações entre estudar música e tornar-se músico, colocando em foco as perspectivas dos estudantes sobre as atividades musicais em que estavam engajados dentro e fora do *campus*. A investigação buscou compreender como o Curso se relacionava com a construção de carreiras musicais de estudantes que tinham no estudo e no trabalho extra acadêmico dois modos concomitantes de investimento pessoal. A partir dos resultados, Salgado e Silva (2006) indicou que muitos dos estudantes participantes de sua pesquisa eram profissionais já atuantes – músicos, professores de música – e que, em muitos casos, não buscavam uma formação complementar para sua atuação, mas apenas “um certificado de competência cultural” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 225).

Em trabalho com objetivo similar, Cintia Morato (2009) objetivou, em sua tese de doutorado, compreender como os alunos da Licenciatura e do Bacharelado em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que também já trabalhavam com música, se articulavam entre os ambientes universitários e o campo de trabalho. Verificou, assim, como se estabeleciam relações e produção de sentidos que instituíam a formação profissional em música e/ou educação musical. A autora investigou como os alunos aprendiam a ser professores de música e/ou músicos à medida que estudavam e trabalhavam e o que consideravam importante em suas oportunidades simultâneas de atuação profissional e estudo na graduação. Morato identificou sentidos atribuídos pelos alunos à importância de trabalhar e estudar ao mesmo tempo e examinou as escolhas feitas, decisões tomadas e ações dos alunos para gerenciar as exigências demandadas pelo trabalho e pelo Curso. Com base nos resultados, Morato indicou “que cada aluno relaciona o curso com o que vive em sua história social, familiar e, aqui em

foco, no seu trabalho” (2009, p. 263). Assim, a autora concluiu que “as relações estabelecidas entre curso e trabalho instituem não uma, mas várias formações profissionais diferenciadas, considerando-se as experiências vivenciadas por cada aluno individualmente” (MORATO, 2009, p. 263).

De modo semelhante, Teresa Mateiro realizou entre os anos de 2005 e 2006, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), um trabalho junto aos estudantes da Licenciatura em Música da instituição. A autora buscou conhecer a “vida musical” dos graduandos, os fatores motivacionais que os levaram a optar pela Licenciatura, o modo como vinham se desempenhando na graduação e as expectativas que tinham em relação ao mercado de trabalho. Segundo Mateiro, um dos fatores motivadores para a realização da pesquisa foi a possibilidade de, a partir do processo e dos resultados do trabalho, poder acompanhar e avaliar a implementação do currículo que entrara em vigor em 2005 (MATEIRO, 2007, p. 176). Mateiro indicou universidades da Europa e da América Latina, onde trabalhos semelhantes ao seu estavam sendo desenvolvidos, por meio do Projeto ALFA¹⁹ (Programa de Cooperação Acadêmica entre a União Europeia e América Latina): Universidad de Granada e Universidad Publica de Navarra (Espanha), Lund University (Suécia); Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal); Universidad Autónoma de Yucatán (México) e Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Todas essas investigações foram consideradas nas avaliações institucionais e nas reorientações dos cursos pesquisados (MATEIRO, 2007).

Outros trabalhos têm contemplado a perspectiva que os graduandos de cursos de licenciatura em música do Brasil têm sobre a *relação* da formação oferecida por seus cursos e as exigências que eles percebem nos campos de atuação do educador musical atualmente.

Em sua tese de doutorado, Cristiane Almeida investigou, por meio da perspectiva de dezessete estudantes matriculados em três licenciaturas em música do Rio Grande do Sul, como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade na sociedade contemporânea. Na pesquisa, a autora buscou identificar as condições em que os licenciandos estavam sendo formados, quais os instrumentos de construção / manutenção / transformação sociocultural de que se dispunham, além de quais conhecimentos foram priorizados em sua formação. Partindo dos resultados, Almeida indicou que a diversidade, efetivamente, ainda não estava sendo parte da formação dos estudantes pesquisados, haja vista

¹⁹ O próprio trabalho realizado no CEARTE da UDESC, coordenado por Mateiro, se inseria no referido Projeto.

que as atividades trabalhadas apresentavam, predominantemente, contornos monoculturais e, portanto, vinculados a aspectos socioculturais e campos de atuação muito específicos (ALMEIDA, 2009, 200-205).

Outro trabalho sobre a formação em cursos de licenciatura em música é a dissertação de mestrado de Cristina Cereser, defendida em 2003, que apresentou objetivos e resultados semelhantes aos de Almeida. Em sua pesquisa, Cereser teve como objetivo investigar, sob a ótica dos alunos de três cursos de licenciatura em Música de universidades do Rio Grande do Sul, a adequação das formações oferecidas em relação às demandas pedagógico-musicais oriundas da atuação do professor. Os participantes indicaram que o seu curso, apesar da ênfase no espaço escolar, não adequava a formação oferecida à realidade pedagógico musical da educação básica e sim à realidade de um contexto onde os alunos ‘gostam’ e ‘querem’ ter aulas de música (CERESER, 2003, p. 101). Nesse sentido, para esses licenciandos, a universidade nem sempre os prepara para serem professores de música da educação básica (CERESER, 2003).

Na dissertação intitulada *Por que a Licenciatura em Música? Um Estudo sobre Escolha Profissional com Calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003*, a autora Ana Lidia Fontoura Prates buscou compreender por que os alunos da Licenciatura em Música da UFRGS – mais especificamente os calouros – optaram pelo curso. O estudo buscou atingir o seu objetivo central por meio do entendimento das motivações pessoais e sociais dos respondentes, centrando-se em questões como: por que escolheram especificamente a Licenciatura em Música? O que esperavam encontrar no Curso? Que triagem fizeram? E como o curso se apresentou em relação às expectativas profissionais que tinham no momento da escolha? (PRATES, 2004, p. 9 – 11). O trabalho indicou que, para muitos estudantes, a escolha pelo curso esteve vinculada inicialmente à possibilidade de continuar os estudos músico-instrumentais e que, no momento da escolha, tinham uma visão superficial sobre o curso. Além disso, optaram pela licenciatura com base na percepção de que, sendo licenciados, teriam melhores oportunidades no mercado de trabalho, mesmo sem conhecer precisamente a abrangência e demandas desse mercado (PRATES, 2003).

Considerando a multiplicidade de perfis identificados nas pesquisas consultadas, é possível afirmar que, além de ser um desafio para as licenciaturas formar profissionais para a diversidade, é também um desafio para esses cursos formar na diversidade. Nesse sentido, ainda parecem necessárias ferramentas teóricas que auxiliem propostas vinculadas à formação inicial

do professor de música no país. No item a seguir, apresento um aporte teórico no qual me apoiei para realizar a investigação no âmbito do CLAMU.

Articulações a partir das noções de trajetória de vida dos estudantes

Como o ser humano nasce e se insere numa sociedade que já apresenta uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não sofreu sua influência, será a sua interação com o meio social que vai apontar, a princípio, as possibilidades de opção que ele tem em relação ao seu destino social (DAYRELL, 1996; VELHO, 2003). Nesse sentido, em diversos momentos, o destino de vários indivíduos – com múltiplas histórias, múltiplas expectativas, múltiplos perfis sociais e culturais, etc. – será o mesmo. Este é o caso de um curso de licenciatura em música: um momento/ambiente de encontro de diferenças. É possível afirmar, assim, que conhecer essa heterogeneidade é um aspecto primordial para a subsidiar estratégias formativas desse contexto. De onde vêm os licenciandos? Que experiências e vivências musicais e/ou educativo-musicais possuem? O que esperam encontrar na universidade? Com que objetivo cursam a licenciatura?

Dayrell (1996), refletindo nessa direção, acredita que:

Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos. E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. [...] Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. À homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal (DAYRELL, 1996, p. 139).

Esse posicionamento parece incompatível com a docência, uma vez que os estudantes chegam às instituições marcados pela diversidade – reflexo de desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de experiências e relações sociais prévias e paralelas ao estudo (DAYRELL, 1996, 140). Nessa direção, é necessário compreender os estudantes não como um indivíduo “a ser formado complementemente” numa graduação, haja vista que ele já está “em formação” em/por diversos espaços socioculturais, a partir dos quais ele construiu olhares, significados, valores, expectativas e anseios. Pensar nessa direção implica, portanto, superar a visão “homogeneizante e estereotipada da noção de aluno” que leva a instituição de ensino “a atender a todos da mesma forma” (DAYRELL, 1996, p. 139 - 140). Logo, para tal superação, é necessário direcionar ao estudante um olhar mais atento:

“compreendê-lo em sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 140).

O antropólogo Gilberto Velho apresenta uma proposição teórica potencialmente capaz de estruturar a compreensão acerca do estudante – mencionada como necessária por Dayrell (1996) – num curso de graduação. Em *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*, Velho (2003) apresenta a noção de trajetória de vida em sociedades complexas a partir dos seguintes conceitos: *projeto*, *memória*, *campo de possibilidades*, *negociação de realidade* e *potencial de metamorfose*. Cada um desses conceitos contempla aspectos que dão aporte a uma compreensão do indivíduo em sua complexidade e serão apresentados a seguir.

Projeto seria a antecipação no futuro de uma trajetória ou biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos (VELHO, 2003). Para Velho, “a consistência do *projeto* depende, fundamentalmente, da *memória* que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar *projetos*” (VELHO, 2003, p. 101). O autor destaca que a *memória* deve ser compreendida como algo construído a partir da organização e ordenação de fragmentos da representação de experiências passadas, o que fundamentará ao indivíduo a escolha da direção que dará à sua trajetória (VELHO, 2003). Nessa perspectiva, a representação e interpretação das experiências pelas quais os estudantes já passaram dão suporte à compreensão de suas decisões no presente e de seus planos para o futuro.

Já o *campo de possibilidades* é uma percepção das alternativas de trajetória que, num determinado momento, o indivíduo vê para si (VELHO, 2003, p. 28). Essa percepção é construída ao longo de sua história de vida e nos diversos contextos sociais com que interagiu e/ou interage (VELHO, 2003). Um *projeto*, assim, tem como base, além da *memória*, o leque de opções percebidos a partir de uma definição e avaliação de uma realidade construída (VELHO, 2003). O *campo de possibilidades* é um conceito fundamental para compreender mudanças em *projetos* ao longo de uma trajetória. E essas mudanças nos *projetos* são possíveis pelo *potencial de metamorfose* que cada indivíduo apresenta (VELHO, 2003). Explorando esse potencial, torna-se possível aos indivíduos uma *negociação de realidade* e, conseqüentemente, uma mudança e reinterpretação de um *campo de possibilidades*, o que, por conseguinte, torna um *projeto* alterável.

Cabe ressaltar ainda que um *projeto* individual, de acordo com Velho (2003), sempre vai interagir com outros – individuais ou coletivos – dentro de um *campo de possibilidades*. Assim, um indivíduo pode ter projetos que contrastam com aqueles do(s) seu(s) próprio(s) contexto(s), ou até mesmos com outro(s) *projeto(s)* seu(s) (VELHO, 2003, p. 46). É exatamente nesse conflito de objetivos individuais e coletivos que o indivíduo configura e reconfigura o(s) seu(s) próprio *projeto(s)*, fazendo uso do seu *potencial de metamorfose* (VELHO, 2003). Esse potencial representa, nesse sentido, possibilidades de transformação latentes de um indivíduo que está imerso na heterogeneidade sociocultural. Tal transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente (VELHO, 2003). O esquema apresentado na figura 1 sintetiza a relação e articulação entre esses conceitos numa possível trajetória.

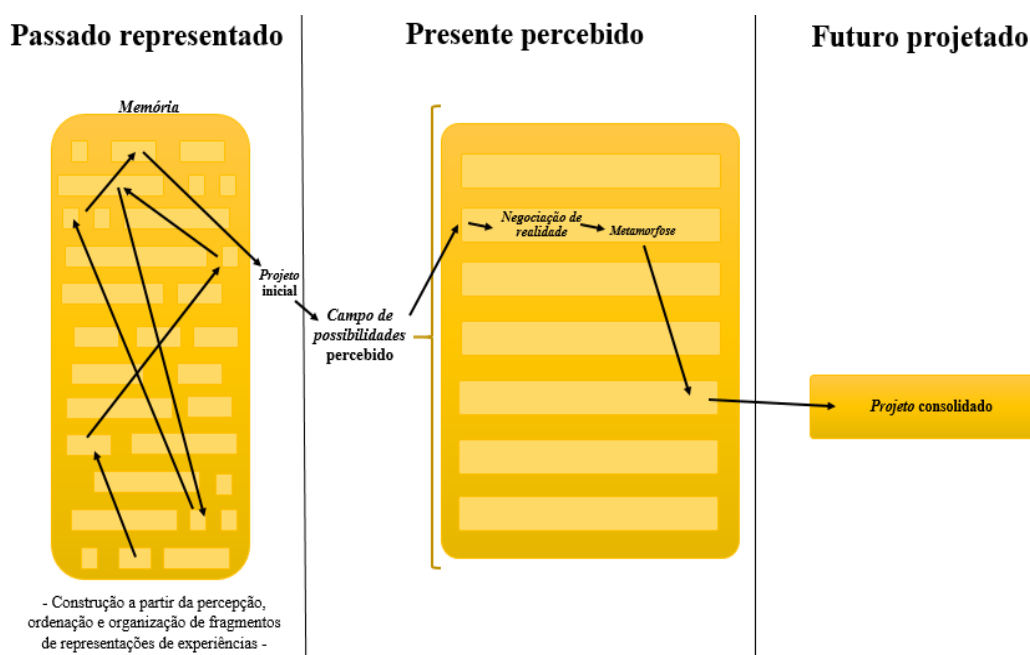


FIGURA 1 – Articulação dos conceitos a partir de uma possível trajetória
 Fonte: Esquema elaborado pelo autor, baseado em Velho (2003).

A partir da proposição de Velho (2003), é possível inferir que, num curso de graduação, estão presentes indivíduos que provêm de contextos socioculturais diversos e que, assim, apresentam *memórias*, *projetos* e percepção de *campo de possibilidades* potencialmente diferentes entre si. Esses indivíduos, em virtude do seu *potencial de metamorfose*, contudo, têm, durante a graduação, a possibilidade de *negociação de realidade* e, assim, nutrir suas *memórias*

com experiências significativas, capazes de alterar a sua percepção do *campo de possibilidades*, podendo leva-los à consolidação ou transformação de seus *projetos*.

Por essa razão, esses conceitos inspiraram a elaboração dos itens do questionário e do roteiro de entrevista desta pesquisa. O material empírico coletado foi apresentado e analisado no Capítulo 4. Entretanto, antes de tratar desse material, apresento, no capítulo a seguir, o Curso de Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES (CLAMU), localizando-o – a partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2005 – no contexto legislativo, social, histórico e cultural em que se situa.

CAPÍTULO 3

O CURSO DE ARTES/MÚSICA DA UNIMONTES: INTER- RELAÇÕES COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE E COM DEMANDAS LOCAIS

Neste capítulo, discorro sobre a formação de professores de música em âmbito nacional, passando por aspectos históricos, políticos, epistemológicos e metodológicos relacionados ao tema. Após essa explanação, apresento o Curso de Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES (CLAMU), tendo como base o seu Projeto Político-Pedagógico de 2005 articulado a documentos oficiais correlatos. Para análise do Projeto, foram considerados documentos normativos e norteadores do CNE/MEC (LDB nº 9.394/96; CNE/CES nº 2/2004; CNE/CP nº 1/2002), do CEE/MG (CEE/MG 447/2002) e da UNIMONTES (Resolução CEPEX/UNIMONTES 051/2006), bem como trabalhos recentes da área de educação musical que versam sobre a formação em licenciaturas em música. Na apresentação do CLAMU, evidencio o cenário sociocultural em que se situa, bem como as suas (re)configurações ao longo da história – decorrentes de mudanças na legislação. Por fim, apresento a estrutura curricular proposta no PPP de 2005, evidenciando a distribuição das atividades no processo formativo, bem como suas dimensões educativas, ideológica e cultural.

Licenciaturas em Música no Brasil

As licenciaturas são modalidades de graduação que garantem, àqueles que nela se formam, o direito de lecionar na educação básica, como expressa o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

De uma forma geral, os cursos de licenciatura surgiram no Brasil na era Vargas, mais especificamente, no final da década de 1930. Pelo Decreto-Lei 1.190/39, de 4 de abril de 1939,

que tratava “da organização da Faculdade Nacional de Filosofia” (FNFfi), era outorgado o diploma de bacharel àqueles que concluíssem cursos de bacharelado e, de acordo com o Artigo 49 do referido Documento, àqueles que com esse diploma complementassem a sua formação, por meio do Curso de Didática, seria conferido o título de licenciado. O Curso de Didática, de acordo com o artigo desse Decreto-lei, duraria um ano e seria constituído pelas seguintes disciplinas: 1) Didática geral; 2) Didática especial; 3) Psicologia educacional; 4) Administração escolar; 5) Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939).

Esse modelo de formação docente, no qual conteúdo e forma não se apresentavam efetivamente articulados, ficou conhecido como esquema “3 + 1” – modelo no qual a formação de professores dispunha de $\frac{3}{4}$ de disciplinas da área de conhecimento específica e $\frac{1}{4}$ de disciplinas pedagógicas. Para revisão de tal formato, o Conselho Federal de Educação²⁰ (CFE) somente em 1962, com a Resolução 292/62, dispôs sobre “matérias” pedagógicas das licenciaturas. No entanto,

O que se tentou foram diferentes formas de organização do percurso da formação, umas [instituições] mantendo o 3+1 já presente em 1939, outras distribuindo as disciplinas pedagógicas ao longo do curso específico. (LIBÂNEO, PIMENTA, p. 241, 1999).

De acordo com Pires (2003), na década de 1960, já havia no Brasil o curso de Professor de Música em nível médio, em conservatórios. E, em nível superior, existiam apenas três tipos de cursos: Instrumento, Canto, além de Composição e Regência. A partir da resolução decorrente do Parecer nº 383 de 1962 surgem mais duas modalidades de graduação na área: o curso de Professor de Educação Musical e o de Diretor de Cena Lírica. Dessa forma, na década de 60 são criados os cursos de graduação destinados a professores de educação musical, apresentando como modelo curricular o já citado esquema “3 + 1” (PIRES, 2003).

Nessa década, o CFE se incumbia de fixar os currículos mínimos dos cursos de graduação que eram válidos para todo o Brasil. Tanto a LDB 4.024/61 de 1961 quanto a Lei 5.540/68 (Reforma Universitária) almejavam garantir certa uniformidade na formação de profissionais, o que, por exemplo, tornaria menos complexas transferências interinstitucionais (BRASIL, 2002). Assim,

²⁰ Hoje, Conselho Nacional de Educação (CNE).

O modelo de currículos mínimos implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser autorizado quando de sua proposição, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens. (BRASIL, 2002, p. 2).

Dessa forma, consta no Parecer CES/CNE 0146/2002, que os currículos mínimos estavam vinculados a uma proposta de “igualar” a formação de mesmos profissionais em diferentes instituições, através de uma “verdadeira ‘grade curricular’ dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos até aos mesmos conteúdos previamente detalhados e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização” (BRASIL, 2002, p. 2).

Em 1969, então, o Parecer nº 571/1969 dá origem à Resolução nº 10/1969 que regulamenta os conteúdos dos cursos de Música, que passam a ter duração mínima de quatro anos letivos e máximo de seis, totalizando uma carga horária de 2.160 h/a. A partir daí, também, os cursos de formação de professores da área passam a ser denominados de Licenciatura em Música, em decorrência de interlocuções do CFE com instituições e com a área de música em geral. Além da licenciatura, a resolução previu mais quatro cursos superiores de Música: Instrumento; Canto; Composição e Regência; Arte Lírica (PIRES, 2003, p. 85).

Já no início da década de 1970, a partir da Lei nº 5.692/71, são criadas as licenciaturas em Educação Artística. Conforme destaca Maura Penna:

Apenas aos poucos – através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar – vai sendo demarcado o campo da Educação Artística. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função de sua duração –, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE nº 1.284/73). (PENNA, 2010, p. 124)

Esses cursos, segundo a autora, marcados pela formação polivalente de professores de artes e caracterizados pela diluição e esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, marcaram – até recentemente –, a formação de professores habilitados em Música (PENNA, 2010).

No entanto, Pires (2003) evidencia que, como a Lei de 1971 não revogava o que estava expresso na Resolução nº 10 de 1969, diversas IES, mesmo sob o período de vigência da Lei 5.672/71, continuaram a oferecer especificamente cursos de Licenciatura em Música, enquanto outras Instituições criavam novos cursos (de Educação Artística com Habilitação em Música ou de Licenciatura em Música) ou modificam os já existentes (de Licenciatura para Educação Artística com Habilitação em Música para Licenciatura em Música). Portanto, segundo a autora, a coexistência de documentos oficiais diferenciados deixou margens para inúmeras interpretações, permitindo que cursos destinados a formação de professores de música recebessem nomenclaturas e configurações distintas (PIRES, 2003, p. 85).

Na década de 1990, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, a atual LDB, são revogadas a Lei nº 5.692/71 e os pareceres e resoluções do CFE que lhe eram relacionados. Dessa maneira, o “ensino da arte”, passando a ser “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”²¹, substituiu a Educação Artística. E a área de Arte, por sua vez, encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais²² (PCN), bases e orientações para se subdividir em: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A LDB 9.394/96 firma, ainda, em seu Art. 39, mais especificamente em seu parágrafo 3º, que os cursos de graduação seriam orientados por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação²³ (CNE). Assim, a Lei vai de encontro à polivalência *na formação* dos professores de Artes, por meio da proposição de diretrizes para os cursos superiores, que consideram as especificidades de cada área do conhecimento.

Em 4 de dezembro de 1997, a Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) publica o Edital 004/97,

[...] convocando as instituições de ensino superior para que realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuições essas, significativas, a serem [que

²¹ Pela Lei nº 12.287, de 2010, a redação passou a ser: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2010, grifo meu)

²² Brasil (1997, 1998, 1999)

²³ O Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 1995, sucedendo o Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1995).

seriam] sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. (BRASIL, 2003) [PARECER N.º CNE/CES 0195/2003]

E, em 2001, a Câmara de Educação Superior do CNE (CES/CNE) aprova o Parecer nº 583, orientando a elaboração das DCN, de modo a garantir:

[...] a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.” (BRASIL, 2002, p. 4-5). [Parecer CES/CNE nº 0146/2002]

Dessa forma, as DCN deveriam versar sobre os seguintes aspectos dos cursos de graduação: A) Perfil do formando/egresso/profissional; B) Competência/habilidades/attitudes; C) Habilitações e ênfases; D) Conteúdos curriculares; E) Organização do curso; F) Estágios e Atividades Complementares; e G) Acompanhamento e Avaliação (BRASIL, 2001).

Na área da Música, a versão das Diretrizes, elaborada pela Comissão de Especialistas em Ensino de Música²⁴ (CEE/Música) e enviada ao CNE pela SESu/MEC, em junho de 1999, somente foi aprovada em 2004, quando tornou-se a Resolução CNE/CES nº 2/2004 (BRASIL, 2004). Essas DCN, como ressalta Penna (2007, p. 50), representaram para a área de educação musical “um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios, em reação ao esvaziamento de conteúdos musicais que resultou do modelo de licenciatura em Educação Artística”. Mesmo assim, a autora destaca que

[...] é necessário que estejamos atentos, para que o resgate da especificidade dos conhecimentos musicais, nas licenciaturas em música (em oposição às licenciaturas em Educação Artística), não signifique a perda de relações com outras áreas, a excessiva disciplinarização e a ilusão de auto-suficiência, fechando-nos em nossas próprias e exclusivas referências. Como temos muitas vezes defendido, nossa área específica precisa estar em diálogo com outros campos do saber, e a interdisciplinaridade pode e deve integrar e enriquecer a formação do educador musical, através de currículos que estabeleçam pontes de diálogo e de inter-relação (PENNA, 2007, p. 54).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CES nº 2/2004 (BRASIL, 2004) não representaria um isolamento da área de música, mas um direito e um reconhecimento de sua especificidade, o que não se traduz na impossibilidade da área se área se articular com outros campos do saber, o que inclui as outras áreas artísticas.

²⁴ A Comissão de Especialistas em Ensino de Música foi composta pelas professoras Alda Oliveira (UFBA), Liane Hentschke (UFRGS) e Maria Lúcia Pascoal (UNICAMP).

A Licenciatura da UNIMONTES

Após discorrer sobre a configuração dos cursos superiores destinados à formação de professores de música e sobre a multiplicidade que caracteriza a área, verso a seguir, especificamente, sobre o CLAMU. Evidencio, aqui, o modo como o Curso se estruturou ao longo de sua existência, dentro de um contexto sociocultural específico e do cenário político apresentado até chegar à sua configuração estabelecida pelo PPP de 2005.

O município de Montes Claros, sede e foro da UNIMONTES, está localizado no norte do estado de Minas Gerais, a cerca de 420 km de Belo Horizonte. Sendo a 6ª maior cidade do estado, com uma população de 361.971 habitantes²⁵, é considerada um centro urbano de médio porte que estende de maneira significativa sua influência política e econômica pelas regiões circunvizinhas, o que lhe dá características de uma “capital regional”.

Culturalmente, a cidade apresenta um rico cenário onde se congregam manifestações e expressões diversas que configuram um diversificado ambiente musical. Entre as várias manifestações presentes, evidenciam-se as práticas musicais urbanas que, em sua grande parte, absorvem aspectos da cultura midiática e de massa, como é o caso de apresentações musicais em bares, restaurantes, festivais, exposições agropecuárias e carnavais fora de época; as práticas musicais do meio *underground*²⁶, como é o caso da cena roqueira da cidade; e principalmente expressões populares de notória representatividade, como é o caso do Congado e seus representantes: os Catopês, os Marujos e os Caboclinhos. Merecendo destaque, esses grupos da cultura popular mesclam “aspectos festivo-musicais de tradições africanas com elementos de bailados e representações populares luso-espanholas e indígenas, que se configuram em manifestações e expressões de fé e de devoção a santos católicos.” (QUEIROZ, 2005a, p. 25). Tais manifestações, com destaque no cenário mineiro, fazem com que a cidade seja conhecida como um “polo-cultural” (MENDES, 2004, p. 12 – 13).

É neste cenário, também, que, além da UNIMONTES, está localizada outra instituição pública de ensino que, mediante avaliações seletivas, possibilita formação musical e artística

²⁵ Informação obtida junto ao site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> (acesso em 28 de fevereiro de 2011).

²⁶ A cena do Rock em Montes Claros pode ser considerada um expoente desse cenário. Ver Carvalho (2010a; 2010b)

“formal” à população da cidade e de regiões vizinhas: o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF).

O CELF, escola fundada em 1961, por Marina Lorenzo Fernández, filha do maestro e compositor Oscar Lorenzo Fernández, faz parte da rede pública de conservatórios de Minas Gerais²⁷. Dispondo de diversos cursos básicos em música (musicalização e iniciação ao instrumento) e de educação profissional técnica de nível médio em Bateria, Canto, Clarinete, Flauta Doce, Flauta Transversa, Piano, Saxofone, Teclado, Trompete, Violão, Violino e Violoncelo, o CELF possui cerca de 4.500 estudantes regularmente matriculados e 250 professores²⁸. Dessa forma, a escola tem um corpo discente que ultrapassa 1% da população montes-clarense.

O cenário em que a UNIMONTES se insere apresenta, assim, uma realidade particular. E, certamente, o CLAMU apresenta importantes influências desse contexto em sua configuração, já que esse cenário se constitui como “berço” de muitos dos seus estudantes e professores do Curso, como poderá ser visto a seguir.

O CLAMU originou-se na década de 1980, quando foi criada a Faculdade de Educação Artística (FACEARTE), unidade que integrava a extinta Fundação Norte Mineira de Educação Superior (FUNM). Tendo como uma das justificativas para a sua criação a necessidade de suprir as demandas do CELF e da sociedade montes-clarense e norte-mineira em geral, a FACEARTE, por meio do Decreto nº 93.345/86, – nos termos do Parecer n.º 731/86 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) e da Portaria Ministerial n.º 588/88²⁹, nos termos do Parecer n.º 612/88 do CEE/MG –, obteve autorização para funcionamento em 7 de outubro de

²⁷ A Rede de Conservatórios de Minas Gerais é constituída pelas 12 instituições a seguir: 1) Conservatório Estadual de Música Professor Theodolindo José Soares, na cidade de Visconde do Rio Branco-MG; 2) Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga, de Varginha-MG; 3) Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capareli, de Uberlândia-MG; 4) Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, de Uberaba; 5) Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, de São João Del Rey-MG; 6) Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira, de Pouso Alegre-MG; 7) Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, de Montes Claros-MG; 8) Conservatório Estadual de Música Lia Salgado, de Leopoldina-MG; 9) Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano, de Juiz de Fora-MG; 10) Conservatório Estadual de Música Dr José Zoccoli Andrade, de Ituiutaba-MG; 11) Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita, de Diamantina-MG; e 12) Conservatório Estadual de Música Raul Belém, de Araguari-MG.

²⁸ Informação obtida por telefone junto à secretaria do CELF.

²⁹ De acordo com PPP do CLAMU de 2005, essa Portaria é a 588/1988. De acordo com Parecer o CFE/CESU 152/1993, o número é 528/88 (BRASIL, 1993).

1986, oferecendo, a partir de então, 36 vagas, em entrada única anual, através de processos seletivos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2001, 2005a; BRASIL, 1993).

Em 1987, o curso de Licenciatura em Educação Artística recebeu a sua primeira turma e iniciou efetivamente suas atividades. A Faculdade, funcionando sob o período de vigência da Lei nº 5.692/71, oferecia um curso de dois anos de Licenciatura Curta, que tinha como finalidade a formação de educadores artísticos polivalentes para atuação no Primeiro Grau³⁰; e o de Licenciatura Plena, que exigia mais dois anos de estudos específicos em Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música e habilitava o profissional para atuar, também, no Segundo Grau³¹.

A FUNM configurava-se, à época, como uma entidade jurídica de direito privado, mas, logo, em 1989 – pouco tempo após a criação do curso de Educação Artística – o Governo de Minas Gerais a reconheceu como uma autarquia integrante da Administração Pública. Dessa maneira, pelo decreto 3.0971, de 9 de março de 1990, a Fundação instituiu-se como UNIMONTES, incorporando, subsequentemente, o Curso de Educação Artística ao seu Centro de Ciências Humanas (CCH) – onde, até o presente momento, se encontra o Departamento de Artes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2001, 2005a).

Acatando o Parecer nº 119, de 28 de dezembro 1999, da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIMONTES (CEPEX), o curso de Educação Artística se modificou e recebeu uma nova denominação: Curso de Artes. Essas alterações ocorreram em função de adequações relacionadas a disposições da LDB nº 9.394/96, bem como das orientações presentes nos PCN, anteriormente apresentadas. Com a nova configuração da Licenciatura, os estudantes de Artes da UNIMONTES cursavam, no primeiro ano de estudo, disciplinas relacionadas aos três campos artísticos contemplados pela instituição: Artes Plásticas, Teatro e Música. E, após esse ano introdutório, optavam pela ênfase em uma das três áreas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2001).

Em agosto de 2003, novas alterações foram realizadas. O Curso, atendendo às solicitações da Comissão de Avaliação do CEE/MG, foi reformulado e, em 2005, a partir da Resolução CEPEX nº 126/05, subdividiu-se em três graduações distintas: Licenciatura em Artes com Habilitação em Música³², Licenciatura em Artes com Habilitação em Teatro e Licenciatura

³⁰ Hoje, Ensino Fundamental.

³¹ Hoje, Ensino Médio.

³² No PPP de 2005, o CLAMU oferece as seguintes opções de instrumento: Canto, Flauta Doce, Flauta Transversa, Piano, Saxofone, Violão e Violino.

em Artes Visuais. Após aprovação do CEPEX da Universidade, cada curso passou a ter caráter autônomo: coordenações didáticas e PPPs próprios. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, 2005b). O PPP de 2005 é o documento que rege o Curso desde então.

Apresentada a conjuntura histórica, sociocultural e política na qual o CLAMU se insere, apresento e analiso a seguir o PPP de 2005 do Curso, enfocando as bases epistemológicas e legais que o sustentam, bem como os objetivos da graduação, o perfil almejado do egresso, além da estrutura curricular proposta.

O Projeto Político-Pedagógico de 2005

Cabe destacar, inicialmente, que, com base nas definições do PPP de 2005, a nomenclatura oficial do CLAMU é: “Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação Música”. Apesar da nomenclatura, é possível perceber que a configuração do Curso assemelha-se à de cursos de licenciatura em música com habilitação em instrumento. Tal semelhança pode ser percebida ao se constatar que o CLAMU, mesmo apresentando “Artes” em sua nomenclatura oficial, não apresenta etapas em comum com os outros cursos da área de Artes da UNIMONTES. Além disso, todos os estudantes do Curso precisam escolher um instrumento para estudar durante toda a graduação. Quando concluem a graduação, o título conferido ao egresso é: Licenciado em Artes com Habilitação em Música (UNIVERSIDADES ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a).

A entrada no Curso, como nos anos de vigência dos seus outros PPPs, continuou sendo anual, com a entrada sempre no primeiro semestre de cada ano. O horário de funcionamento continuou sendo à noite. E o número total de vagas oferecidas para o Curso no vestibular tradicional passou a ser 25, sendo 18 para candidatos do vestibular tradicional e sete para candidatos do vestibular seriado. No processo seletivo, os candidatos não fazem provas específicas (UNIVERSIDADES ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a).

O PPP de 2005 tem sua fundamentação legal calcada nas diretrizes da LDB 9.394/96, juntamente com orientações presentes nos PCN da área de Arte (BRASIL, 1997, 1998a, 1998b, 1999), nas DCN para os cursos de licenciatura e para os cursos de Música (Resolução CNE/CP 1/2002; CNE/CES 2/2004), na Resolução CNE/CP 2/ 2002, que “trata da duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, graduação plena, de formação de professores da Educação

Básica em nível superior”]; e, por se tratar de uma universidade estadual de Minas Gerais, na Resolução CEE/MG 447/2002 (MINAS GERAIS, 2002) – documento, baseado na LDB de 1996 e na Resolução CNE/CP 2/2002.

É importante um breve parêntese para destacar que esses documentos não apenas representam orientações e diretrizes destinadas à graduação. Mais do que isso, eles são parâmetros para avaliações dos Cursos. O Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira³³ (INEP), por exemplo, periodicamente realiza o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) – que é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior³⁴ (SINAES). O desempenho dos estudantes é avaliado em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes e orientações oficiais. Assim, os documentos citados no Projeto do CLAMU, cujos conteúdos lhe dão embasamento, são referências também para a própria avaliação do Curso.

O PPP de 2005 ainda busca alicerce em perspectivas e reflexões da literatura científica de trabalhos nacionais da área da educação musical, como: Arroyo (2000; 2002b); Bellochio (2003); Beyer (1993); Del Ben (2003); Grossi (2003); Hentschke; Oliveira (1993); Mateiro (2003); Mota (2003); Queiroz (2003; 2004); Ramalho (2003); Ribeiro (2003); Santos (2003); Souza (2003); Travassos (2001). Nesse sentido, é possível perceber que a literatura específica da área referenciada no PPP de 2005 era atual no momento da elaboração do documento, mas já não tanto no momento desta pesquisa.

Em relação à forma, o PPP de 2005 está estruturado em duas partes. Na primeira, é apresentada a “Identificação da UNIMONTES”. São apresentadas informações gerais sobre a instituição, o que inclui: um breve histórico da universidade; sua caracterização como espaço físico; sua missão e objetivos; sua estrutura organizacional; sua natureza jurídica; seus cursos; as principais atividades e eventos realizados; os serviços oferecidos e sua área de abrangência. Já na segunda parte, se encontram especificamente as informações gerais e as propostas do CLAMU. Compreendendo que a área de interesse deste trabalho esteja nessa segunda parte do PPP, apenas esta será apresentada e analisada a seguir.

³³ O INEP “é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral”. (Fonte: <http://www.inep.gov.br/institucional/>)

³⁴ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Na apresentação do Projeto, é explicitado que o documento foi elaborado de forma contextualizada com a realidade em que o Curso se insere. Assim, aspectos gerais do corpo discente – o que inclui expectativas, demandas e interesses profissionais dos estudantes – e da sociedade em geral são destacados como importantes elementos a serem considerados na proposta formativa do Curso.

Este Projeto, lançado no universo cultural, social e econômico de uma realidade regional peculiar, busca valorizar os interesses dos indivíduos que ingressam no curso tendo como foco sua perspectiva de realização profissional. Este documento visa também apresentar diretrizes que possam contribuir para a formação do arte-educador licenciado em música, de maneira mais efetiva e eficaz, [...] direcionando o seu egresso em ações culturais, educacionais e sociais que favoreçam o seu crescimento pessoal, contribuindo também para modificar a realidade da comunidade em seu entorno. (UNIVERSIDADES ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 50)

Além disso, o documento evidencia que, para a concretização das suas propostas, é demandada a participação conjunta e a constante interação de e entre professores, estudantes, funcionários da instituição e a comunidade em geral, em atividades vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão do/no Curso.

Para implantação deste Projeto se faz necessário uma atuação em conjunto entre corpo docente, discente e administrativo, como também a comunidade em geral. Este documento estabelece processos de avaliações contínuas e diagnósticos que serão norteadores da realidade do Curso sendo de fundamental valor para a sua implementação, estabelece ainda incentivo à capacitação do corpo docente, assim como, projetos envolvendo: corpo discente, ações de cunho artístico e educacional junto à comunidade, encontros, mostras, seminários, pesquisas, palestras e publicações periódicas. (UNIVERSIDADES ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 50)

Tal conduta se alinha às preconizações das DCN para os cursos de música, que indicam que a graduação na área deve possibilitar a formação de profissionais com competências e habilidades para “intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática” (BRASIL, 2004) E são também consoantes com as DCN para os cursos de formação de professores, que apontam a necessidade dos projetos considerarem “as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática” e “as competências referentes à compreensão do papel social da escola” (BRASIL, 2002a).

Considerando esses dois recortes, o documento claramente deixa transparecer concepções que apontam para propostas que vinculam o “dentro” e o “fora” da universidade, numa dinâmica retroalimentativa. Contemplando, assim, a integração e articulação de ambientes acadêmicos e não acadêmicos como aspecto fundamental para a formação integral de profissionais e cidadãos, a justificativa para a criação (alteração) do CLAMU apresenta reflexões sobre a diversidade de modos de se ensinar e se aprender música (dentro e/ou fora de espaços formais).

O PPP de 2005 adota para o Curso a compreensão de que a educação musical “abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 53). Além disso, apresenta argumentos sobre a complexidade e abrangência da área evidenciando que “a capacitação do profissional atuante na educação musical exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados a competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 53).

Claramente auxiliada por reflexões presentes em trabalhos de Arroyo (2002a), Del Ben (2003b), Kraemer (2000), Souza (1996) e, literalmente, de Queiroz e Marinho (2005), a justificativa do PPP expõe, assim, “a necessidade da implementação do Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música da UNIMONTES para atender a uma demanda profissional até então concentrada no Curso de Artes – ênfase em Música”, entendendo que essa mudança fortaleceria

[...] a área de Educação Musical na região, capacitando devidamente profissionais para atuação nos múltiplos espaços em que o ensino e aprendizagem da música acontecem, compreendendo desde a escola regular até contextos não formalizados de Educação Musical. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROSa, 2005, p. 55 – 56)

A afirmação, certamente, se relaciona com o fato de que o Curso, em seu formato anterior (Artes com ênfase em Música) – formato que contemplava as áreas de Artes Plásticas e Teatro no primeiro ano da graduação – ainda preservava resquícios da formação polivalente em Artes. Com as mudanças propostas, o Curso poderia dar mais enfoque à já abrangente formação do educador musical, possibilitando que o profissional formado tenha condições de atender a múltiplas demandas da área. Coerente com esse posicionamento, o objetivo central do Curso, presente no Projeto de 2005, é: “Habilitar professores para o ensino da Música em escolas regulares de educação básica, escolas específicas da área e demais contextos de ensino-

aprendizagem da música” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 63, grifo meu).

Cabe destacar que, anteriormente, a proposta do Curso era:

Formar profissionais que compreendam os processos de produção, sistematização e seleção dos conhecimentos necessários para sua atuação competente e crítica no ensino das Artes, propiciando a vivência das linguagens artísticas, a fim de estimular os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo, assim como qualificar profissionais comprometidos com a iniciação científica, a pesquisa e a interdisciplinaridade inerentes às ênfases : Artes Plásticas , Música e Teatro. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2001, p. 11 - 12, grifo meu)

Nesse sentido, a partir do novo objetivo geral, passou a apresentar os seguintes objetivos específicos:

- 1) Formar e qualificar profissionais docentes para atuar nos diferentes contextos da Educação Musical;
- 2) Propiciar uma vivência que estimule os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo;
- 3) Vivenciar situações de ensino-aprendizagem em música;
- 4) Conceber Ensino, Pesquisa e Extensão numa perspectiva integrada, preservando a busca e a transmissão do saber; e
- 5) Proporcionar ao acadêmico possibilidades de lidar com a pluralidade cultural. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 63).

A partir desses objetivos, fica claro que, nas propostas do documento, estão presentes concepções que contemplam uma formação ampla do educador musical, de um profissional que, com vivências múltiplas e competências necessárias para atuar em seu complexo e heterogêneo campo de trabalho, seja capacitado a agir e interagir de modo reflexivo como professor de música. Esses aspectos são claramente consoantes com as DCN para os cursos de Música – que destacam que a graduação tem como meta formar profissionais aptos a atuar “nos diferenciados espaços culturais” (BRASIL, 2004) – e com as DCN para os cursos de licenciatura – que apontam que a “aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002a).

O perfil profissional almejado para o egresso

Alinhado aos objetivos do CLAMU apresentados, o PPP de 2005 indica o seguinte perfil profissional para o egresso do Curso:

[...] a Licenciatura em Artes – Habilitação em Música tem como finalidade capacitar professores para atender ao ensino básico em todos os seus seguimentos: educação infantil, séries iniciais, ensino fundamental e ensino médio de escolas regulares e especializadas podendo atuar ainda em modalidades específicas tais como: crianças e jovens em situação de risco, jovens e adultos, escolas rurais ou classes multisseriadas, educação especial, educação indígena e educação de idosos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 64)

É acrescentada ainda a possibilidade de os estudantes prosseguirem na carreira acadêmica, ingressando em cursos de pós-graduação para que se tornem aptos a ministrar aulas no Ensino Superior, o que lhes possibilitaria também a atuação na área da pesquisa em instituições públicas e privadas. Ademais, são citadas as possibilidades de atuação em assessoria, em animação de programas culturais, em atividades artísticas – como instrumentistas, cantores –, como musicólogos, críticos de Arte, regentes de coro e demais modalidades afins (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 64).

É possível, assim, constatar que se espera que o egresso do Curso seja essencialmente um professor de música, estando apto a atuar de diversas formas, em diversos espaços educativos. Mas, também, espera-se que esse profissional seja capacitado a atuar fora do âmbito de ensino, como músico ou agente cultural, entre outras possibilidades profissionais. Essas vertentes de atuação, bem como as competências e habilidades necessárias para atuação em cada uma delas – tratadas a seguir –, podem ser vistas, por exemplo, em documentos de outros cursos, como o PPP de 2004 da UFSCar e o PPP de 2005 da UFPB, apresentados e analisados, respectivamente por Kater e Joly (2004) e Queiroz e Marinho (2005).

Sobre o PPP de 2004 da UFSCar, Kater e Joly (2004, p. 3) indicam que “pretende-se assegurar ao Educador Musical graduado pela UFSCar uma formação consistente, porém múltipla, orientada para a atuação em três vertentes principais, enquanto: Educador Musical (eixo fundamental), Músico e Agente Cultural”. E, sobre a Licenciatura em Música da UFPB, Queiroz e Marinho (2005), indicam que

O egresso do curso de Licenciatura em Música da UFPB – Habilitação em Educação Musical e Habilitação em Instrumento/Canto – será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área, atividades de ensino não formal e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. Esse profissional será dotado de formação intelectual e cultural, crítica e competente em sua área de atuação, com capacidade criativa, reflexiva e transformadora, nas ações culturais e musicais inerentes ao seu mercado de trabalho e ao mundo contemporâneo. Além da docência, o licenciado em Música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente cultural e outras especificidades do campo da música (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 86),

Nesse sentido, é possível perceber que o perfil profissional almejado para o egresso do CLAMU não é significativamente diferente daqueles indicados por documentos contemporâneos ao do Curso. Ou seja, os três PPPs são coerentes entre si neste aspecto. É importante destacar que esse perfil tem sido referência para as avaliações do ENADE, como pode ser visto no artigo 5º da Portaria INEP nº 131 de 24 de junho de 2009:

Art. 5º A prova do Enade 2009, no componente específico da área de Música, tomará como referência o seguinte perfil do profissional:

- a) atitude crítica e reflexiva perante o papel da música na sociedade;
- b) domínio da linguagem musical por meio da composição, e/ou regência, e/ou execução instrumental e/ou vocal;
- c) conhecimento de repertórios, estilos e gêneros musicais;
- d) conhecimento das bases da pesquisa científica em música;
- e) conhecimento relacionado à tecnologia aplicada à música;
- f) atuação profissional com responsabilidade social em diferentes contextos culturais e educacionais. (BRASIL, 2009)

Portanto, os egressos dos cursos de licenciatura em música tendem a ser avaliados positivamente conforme o amplo perfil profissional apontado pelos três cursos. Para tanto, as licenciaturas devem, antes, conduzir os estudantes ao desenvolvimento de competências e habilidades ao mesmo tempo amplas e específicas, capazes de mesclar os conteúdos da área com saberes e conhecimentos mais abrangentes, sejam eles educacionais, culturais, humanísticos, entre outros. As competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do CLAMU, de acordo com o PPP de 2005, serão apresentadas a seguir.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas na graduação

Após apresentar os objetivos do CLAMU e o perfil profissional almejado para o seu egresso, são enumeradas as competências e habilidades que os graduandos precisam desenvolver para serem os profissionais que o Curso almeja. Na redação do Projeto do CLAMU, há menção de todas as competências e habilidades apresentadas pelas DCN para os cursos de graduação em música (BRASIL, 2004) e das DCN para os cursos de licenciatura em geral (BRASIL, 2002a). O primeiro documento indica, em seus Artigos 3º e 4º, que o graduado em Música seja capaz de apropriar-se:

[...] do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos, e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (BRASIL, 2004)

Assim,

Art. 4º - O Curso de Graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - intervir na sociedade de acordo com as manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artística e excelência prática;

II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;

V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico. (BRASIL, 2004)

Já as DCN para licenciaturas sinalizam que

Art. 6º- Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, com citações diretas e indiretas dessas competências e habilidades em seu Projeto, o Curso apresenta tais tópicos como nortes para a formação dos professores de música. Além disso, é possível reconhecer preocupações que se relacionam com tais competências e habilidades em várias passagens do PPP, como, por exemplo, nos já apresentados argumentos que alicerçaram a justificativa para a alteração do Curso. No entanto, é necessário, evidenciar que, em propostas como as apresentadas por Kater e Joly (2004) e Queiroz e Marinho (2005), as preconizações das duas DCN são seguidas, mas emergem de forma integrada e contextualizada com o seu contexto, como *diretrizes para um curso de licenciatura em música específico*. Nesse sentido, são indicadas competências e habilidades *específicas* que os egressos das licenciaturas em música da UFSCar e da UFPB deverão apresentar, o que não acontece no PPP de 2005 do CLAMU.

As especificações, bem como a contextualização, das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes são importantes porque as DCN, por buscarem abarcar todos os cursos brasileiros, apresentam apenas princípios. Devem ser, assim, vistos como indicadoras de alicerces cujas edificações devem se configurar de diferentes formas, de região para região, de instituição para instituição, de graduação para graduação. É isso que garante aos cursos a possibilidade de contextualização e construção de feições próprias, alinhadas ao

cenário em que se situam. Tal perspectiva integra até mesmo os dois documentos tratados (Resoluções CNE/CP nº 1/2002 – Art. 7º, inciso I; CNE nº 2/2004 – Art. 2ª, parágrafo 1º, inciso II) que apontam para a necessidade de os Cursos contemplarem em seus projetos suas “vocações”, suas particularidades, suas “identidades” (BRASIL, 2002; 2004).

Dessa forma, as competências e habilidades apresentados no PPP de 2005 do CLAMU são aquelas que todo licenciado em música do Brasil deve desenvolver, mas não apresenta que competências e habilidades, especificamente, licenciandos em Artes/Música da Unimontes, preparados para a realidade de Montes Claros e região num dado momento histórico, devem apresentar. Sem essa perspectiva há, por exemplo, a ausência (no documento) de menções de demandas que particularizam Montes Claros, como a presença de um grande Conservatório e as demandas que dele decorre – no entanto, como veremos a seguir, a elaboração da estrutura curricular do CLAMU parece não desconsiderar esse fator.

A estrutura curricular proposta

O currículo é um importante instrumento para organização do conhecimento a ser “administrado” no âmbito de ensino e a sua análise é uma ação que privilegia a compreensão de ideologias que o subjazem (RIBEIRO, 2003, p. 39 – 40). Nessa perspectiva, o estudo de uma estrutura curricular exige a consciência de que não se trata de um elemento cultural e educacionalmente neutro. A partir desse entendimento, será discutido a seguir o modo como estão estruturadas as atividades curriculares do CLAMU.

Para elencar conteúdos e organizar práticas, a redação do PPP de 2005 evidencia que, no momento da elaboração do Projeto, pensou-se num currículo que não fosse apenas uma simples conjuntura de disciplinas, mas um processo consciente e articulado no qual professores e alunos pudessem transitar em caminhos na busca de uma formação profissional e integral do indivíduo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a). Assim, no Projeto, há a afirmativa de que a proposta foi elaborada dentro de uma concepção contemporânea, dinâmica e apoiada em amplas discussões, que contemplaram a leitura diagnóstica de uma realidade regional e da modernidade, indicando a aproximação da comunidade acadêmica e comunidade em geral (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 69).

Todas as disciplinas apresentadas na estrutura curricular do CLAMU (Anexo 1) são obrigatórias; isto é, todos os estudantes precisam cursar todas as disciplinas que compõem o currículo, sem possibilidade de customizar sua formação. Nesse sentido, os graduandos passam todos, formalmente, pelo mesmo processo formativo, não podendo fazer escolhas de disciplinas que estejam de forma mais relacionadas às suas expectativas, preferências e interesses profissionais – aspectos que podem ser fortalecidos quando há um leque de disciplinas optativas.

As disciplinas do Curso estão agrupadas em quatro áreas no PPP de 2005: 1) *Área de Formação Básica* – constituída basicamente pelas humanidades, com ênfase na ética e cidadania: a Filosofia, Sociologia, Português, Consciência Corporal, Cultura Popular, Estética, entre outras; 2) *Área de Formação Específica* – abrangendo conhecimentos específicos da música como: Instrumento ou Canto, Canto Coral, Estruturação, Harmonia Funcional, Prática de Conjunto, Instrumento Complementar (Canto, Flauta doce, Piano ou Violão), Regência, Evolução da Música, Educação Vocal e Dicção, Percepção Musical, Oficina de Música, Produções Artísticas, entre outras; 3) *Área de Formação Didático-Pedagógica* – visando a formação para docência: História da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Estágio Supervisionado, Prática de Formação e Articulação, Currículo, Arte Educação, Educação e Inovações Tecnológicas, entre outras; e 4) *Área de Formação em Metodologia da Música* – com disciplinas voltadas à articulação entre docência e pesquisa: Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa em Educação Musical, Trabalho de Conclusão de Curso, Educação e Tecnologia em Música e Pesquisa em Cultura Popular (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 68 – 69).

Numa categoria à parte, estão as atividades acadêmico-científico-culturais, que são “atividades realizadas ou participadas pelos discentes, dentro ou fora da Unimontes”, tais como “Grupos de Estudos, Seminários ou Fóruns, Semanas, Audições, Audições Didáticas, Intervenções, Exposições, Debates, Oficinas, Atividades Culturais, Encontros, Congressos, Recitais, Exercícios Práticos de Música, Concertos, Shows, Master Class, Palestras, entre outras”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 80 – 81). A proposta dessas atividades é estimular os estudantes a participar das diversas atividades citadas, de forma a enriquecer a sua formação. Essas atividades são registradas por um professor previamente determinado. Ao final do Curso, o estudante precisa ter acumulado 240 horas/aulas

(h/a) de participação em atividades dessa natureza (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a).

Considerando-se que a carga horária total do Curso é de 3.420 h/a, cada grupo de disciplinas/atividades fica com a carga³⁵ expressa no Gráfico 1.

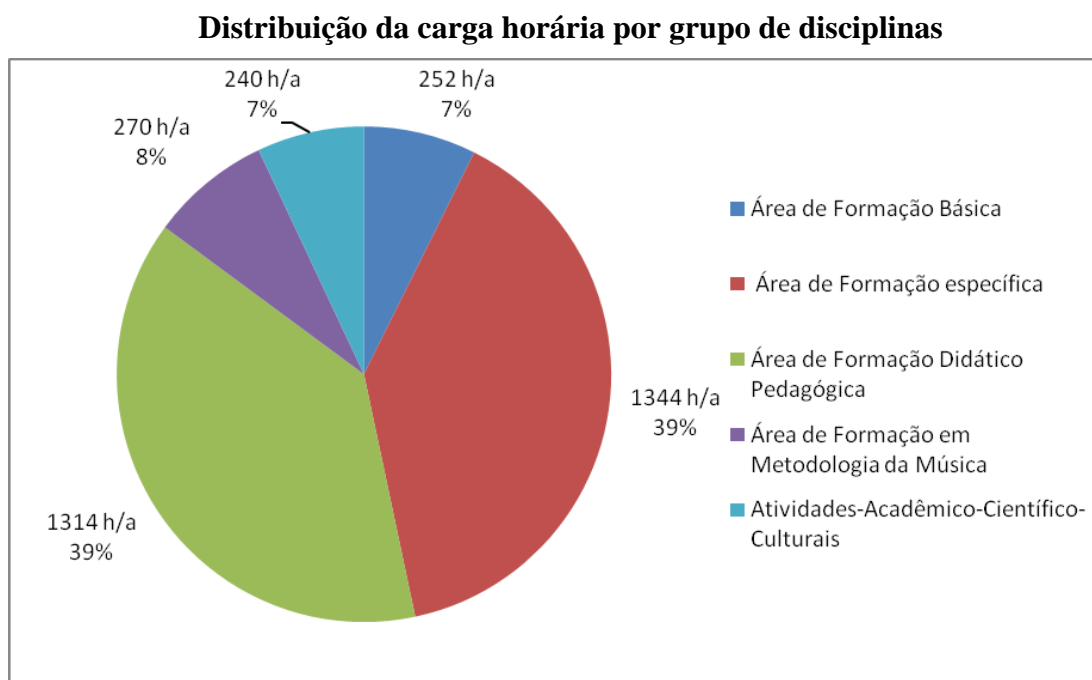


GRÁFICO 1 – Distribuição da carga horária por grupo de disciplinas

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, com base no PPP do CLAMU de 2005.

De imediato, chama a atenção a prevalência de dois grupos: 1) o de disciplinas relacionadas à formação específica em música e 2) o do grupo relacionado à formação didático-

³⁵ Parte da carga horária (216h) da disciplina Prática de Formação e Articulação (PFA) não foram computadas na área didático-pedagógica, mas nas áreas de Instrumento, Percepção, Regência, Evolução da Música, entre outras; disciplinas essas em que a PFA ocorrem. O funcionamento dessa disciplina é explicado à frente.

- Disciplinas relacionadas à “Evolução da Música” apresentam-se, no PPP, em duas áreas de formação: área específica e área de metodologia da música. A carga horária total dessas disciplinas é de 180h. Considerando a maior proximidade que Evolução da Música apresenta com disciplinas da área específica, no gráfico, integra essa área.
- A disciplina Cultura Popular também apresenta-se, no PPP, em duas áreas de formação: área de formação básica e área específica. Considerando a proximidade dessa disciplina com as da área de formação básica, no gráfico, integra essa área.
- Adaptações como as indicadas acima só foram feitas em disciplinas que, no PPP, estavam em duas categorias.

pedagógica. Essa configuração, a princípio, parece apresentar coerência com os objetivos e perfil profissional almejado para os egressos do Curso. Isso porque, no PPP de 2005, é explicitado o objetivo de possibilitar a formação de educadores musicais com competências e habilidades musicais e docentes amplas, para que sejam capazes de abarcar as demandas do vasto e ramificado campo de atuação do educador musical (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a).

Na área de formação específica, para a qual é destinada quase 40% da carga horária³⁶ do CLAMU, está a maioria das disciplinas; entre as quais aquelas que, somadas as suas recorrências durante a graduação, possuem as maiores cargas horárias do Curso (depois de Estágio Supervisionado). Entre essas, Instrumento (ou Canto) é a que possui o maior destaque. A disciplina possui 17% da carga destinada à área de formação específica e 9% da destinada à de todo o Curso. Os estudantes têm aula de instrumento em todos os períodos da graduação, sendo 36 h/a por semestre. Ao final do Curso, os licenciandos apresentam obrigatoriamente um recital, no qual deve haver músicas trabalhadas durante todos os períodos. Além disso, os graduandos possuem dois períodos da disciplina Instrumento Complementar, nos 6º e 7º períodos, sendo 36 h/a destinadas a cada um (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a).

Analisando o ementário do Curso, é possível perceber que as disciplinas relacionadas a Instrumento (Canto, Flauta Doce, Flauta Transversa, Piano, Saxofone, Violão e Violino) apresentam, de uma forma geral, alguns elementos em comum, como introdução a aspectos técnicos, abordagens histórico-musicais (referente ao instrumento) e abordagens didático-pedagógicas. As particularidades dessa área ficam por conta dos repertórios estudados, quase sempre específicos de cada instrumento, contemplando seus aspectos técnicos e idiomáticos. Pelas ementas dessas disciplinas apresentadas no PPP, é possível perceber que os estudantes de todos os instrumentos devem se dedicar principalmente à música erudita, com o foco na prática instrumental solo. Vale ressaltar que, com exceção dos estudantes de Violino, todos devem também contemplar a música popular e, em alguns casos, as “folclóricas” ou as “etnoculturais”. Contudo, ao analisar a “Bibliografia” apresentada nas ementas, não estão presentes referências relacionadas à prática instrumental e/ou vocal voltadas a músicas não eruditas. Essa observação

³⁶ Essa porcentagem, referente à carga horária de disciplinas “musicais”, aproxima-se da média apresentada por 15 licenciaturas em música brasileiras, cujos projetos político-pedagógicos foram analisados por Teresa Mateiro (2009, p.63).

é mais perceptível nas áreas de Piano e Canto, como pode ser percebido nestes dois exemplos (quadro 1 e quadro 2).

QUADRO 1

Ementa da disciplina Instrumento IV - Piano

| | | | |
|---|------------------------------|-----------|----------------------------|
| Disciplina: Instrumento IV - Piano | Carga Horária: 36 h/a | | Departamento: Artes |
| | Prática de Formação | 00 | |
| | Teoria | 36 | |
| | Total | 36 | |
| Ementa: Execução e análise de peças eruditas e populares de diferentes períodos, enfocando técnicas, interpretações e estudos individuais e em grupos. | | | |
| Bibliografia: BACH, J. S. Invenções a duas Vozes. BACH, J. S. Invenções a três Vozes BACH, J. S. Prelúdios e Fuguetas. BACH, J. S. Prelúdios e Fugas – vol. I e II. CLEMENTI, M. – Gradu ad Parnasum CRAMER – Estudos. CZERNY - Op. 740. CZERNY - 50 Pequenos Estudos. (2ª parte). FONTAINHA, G. H. O ensino do Piano, seus problemas técnicos e estéticos. HELLER, H. Op. 47. HANON - O Pianista Virtuoso. | | | |

Fonte: Universidade Estadual de Montes Claros (2005a, p. 116)

Nesse primeiro exemplo, pode ser verificado que apesar de a ementa indicar a contemplação de peças populares de diferentes épocas, claramente a bibliografia apresenta obras que referenciam unicamente a música erudita. Ademais, a simples adoção da

nomenclatura “peça”, em vez de música, já indica certo distanciamento da prática popular – considerando que esse seja um termo mais comumente utilizado para a música de concerto.

Já neste segundo exemplo, além da mesma unidimensionalidade da bibliografia, que não contempla referências acerca de música não eruditas, chama também a atenção a ementa. Nela, é possível notar a noção de “transferência de habilidades”, na qual se concebe a técnica musical voltada a um padrão estético e estrutural adaptável a outros padrões culturais.

QUADRO 2

Ementa da disciplina Instrumento VII - Canto

| | | | |
|---|------------------------------|-----------|----------------------------|
| Disciplina: Instrumento VII - Canto | Carga Horária: 36 h/a | | Departamento: Artes |
| | Prática de Formação | 18 | |
| | Teórica | 18 | |
| | Total | 36 | |
| Ementa: Aplicação das atitudes técnicas vocais com adaptação ao canto folclórico, regional e popular, visando a atuação didático-pedagógica em áreas alternativas. | | | |
| Bibliografia: | | | |
| BEHLAU, M; PONTE, P. Higiene Vocal . Rio de Janeiro: Revinter, 1999. | | | |
| CANDE, Roland de. História Universal da Música . São Paulo: Martins Fontes, 1994. | | | |
| DINVILLE, C. A técnica da voz cantada . Rio de Janeiro: Enelivros, 1993. | | | |
| FRAGA, Fernando; BLAS, Matamoros. A Ópera . São Paulo: Editora Angra, 2001. | | | |
| GROUST, Donald J.; PALISCA, Claude V. História da Música Ocidental . Lisboa: Gradiva, 2001. | | | |
| HAREWOOD, Conde de. Kobbé – O livro completo da ópera . Rio de Janeiro: Zahar, 1991. | | | |
| KERMAN, J. A ópera como drama . Rio de Janeiro: Zahar, 1990. | | | |
| MARIZ, Vasco. A canção brasileira de câmara . Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002. | | | |
| _____ História da Música no Brasil . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. | | | |
| MILLER, Richard. The structure of singing . New York: Schirmer Books, 1996. | | | |

Fonte: Universidade Estadual de Montes Claros (2005a, p. 116).

Aparentemente, a proposta é possibilitar adaptações de técnicas aprendidas com uma determinada finalidade (cantar música erudita) para a realização e/ou aprimoramento de atividades não tão relacionadas a essa finalidade (cantar e/ou ensinar música popular, regional, folclórica). Sobre tal noção, Carlos Sandroni (2000, p. 20) indica ser comum considerar a possibilidade de tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais, quer se trate de métodos já utilizados nas escolas, quer se trate de métodos especialmente inventados. Os dois exemplos, portanto, sugerem a abordagem de músicas populares, mas não demonstram efetivamente amparo para isso, já que não demonstram um planejamento que considere as demandas inerentes ao contexto dessas músicas.

Cabe mencionar que a observação acerca desses dois quadros pode não estar refletida na prática do ensino de instrumento ou canto do CLAMU, uma vez que a ementa representa o que é idealizado e planejado para essas disciplinas. Nesse sentido, a concretização das propostas pode não coincidir com o plano apresentado, mesmo porque diferentes professores podem conduzir a prática de diferentes formas.

Outras disciplinas específicas da área de música, com cargas horárias menores que a de Instrumento, mas também merecedoras de destaque são: Evolução da Música, com 11% da carga do grupo de disciplinas específicas e 5% da do Curso; Percepção, com 9% da do grupo e 4% da do Curso; e, finalmente, Estruturação, com 8% da do grupo e 3,5% da do Curso. Todas fazem parte da área de formação específica e também, pelas ementas, apresentam forte relação com a música erudita.

Merece comentário nomenclaturas como “Evolução da Música”, que possivelmente remetem a concepções hierarquizantes de cultura e, conseqüentemente, de músicas. Observando o ementário, as disciplinas com essa nomenclatura, tratam do estudo da música ocidental, da música na “Antiguidade” à música “Contemporânea”; da música erudita brasileira, “desde os primórdios do descobrimento até as correntes contemporâneas”; e da música popular brasileira, “no período colonial” a correntes contemporâneas e indústria cultural” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 90, 98, 112, 122).

Considerando esses conteúdos apresentados, pode-se inferir que “Evolução da Música” seja a disciplina comumente chamada de História da Música em outros cursos. No entanto, a palavra “evolução” talvez esteja apontando para a ideia que considera a existência de

músicas mais ou menos evoluídas, de músicas mais ou menos elaboradas, e não simplesmente de músicas histórica, social, geográfica e culturalmente diferenciadas umas das outras. Nessa direção, a noção de diversidade sociocultural, presente em praticamente toda fundamentação teórica e legal do PPP, parece dar lugar, no ementário, à hierarquização das diferenças que constituem a diversidade.

Ademais, a percepção de uma hierarquização pode ser intensificada quando se constata que a distribuição de cargas horárias para as disciplinas históricas é feita da seguinte forma: 72 h/a são para a Evolução da Música I e II; 72 h/a para Evolução da Música Erudita Brasileira e, apenas 36h/a para Evolução da Música Popular Brasileira (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005). Portanto, a maior parte dessas disciplinas, considerando todo processo formativo no CLAMU, é voltada para a chamada música ocidental – ou *ocidentalizada*, haja vista que não são necessariamente europeias, mas fortemente influenciadas por essas.

Vale destacar que essa não seria, contudo, uma característica exclusiva do CLAMU, visto que essa distribuição desigual também é percebida por meio de pesquisas realizadas em outras universidades, em que o conteúdo relacionado à música erudita em cursos de licenciatura foi mais volumoso do que conteúdo relacionado a outras músicas (ALMEIDA, 2009; MORATO, 2009; SILVA, 2006; CERESER, 2003; PRATES, 2004; TRAVASSOS, 1999). Esses dados sugerem certa dissonância entre o conteúdo contemplado na licenciatura e o papel desse curso de formar profissionais para diversidade.

Em relação ao grupo de disciplinas didático-pedagógicas, 744 h/a desse grupo são destinadas à Prática de Formação e Articulação (264 h/a) e ao Estágio Supervisionado (480 h/a). Fica, dessa forma, claro que disciplinas como Didática, Currículo, Estrutura e Funcionamento da Escola Básica, Processos Pedagógicos em Música, etc., ficam, em seu conjunto, com 43% da carga que é destinada a esse grupo (estágio fica com 57%) – o que corresponde a 17% da carga total do Curso (Gráfico 2).

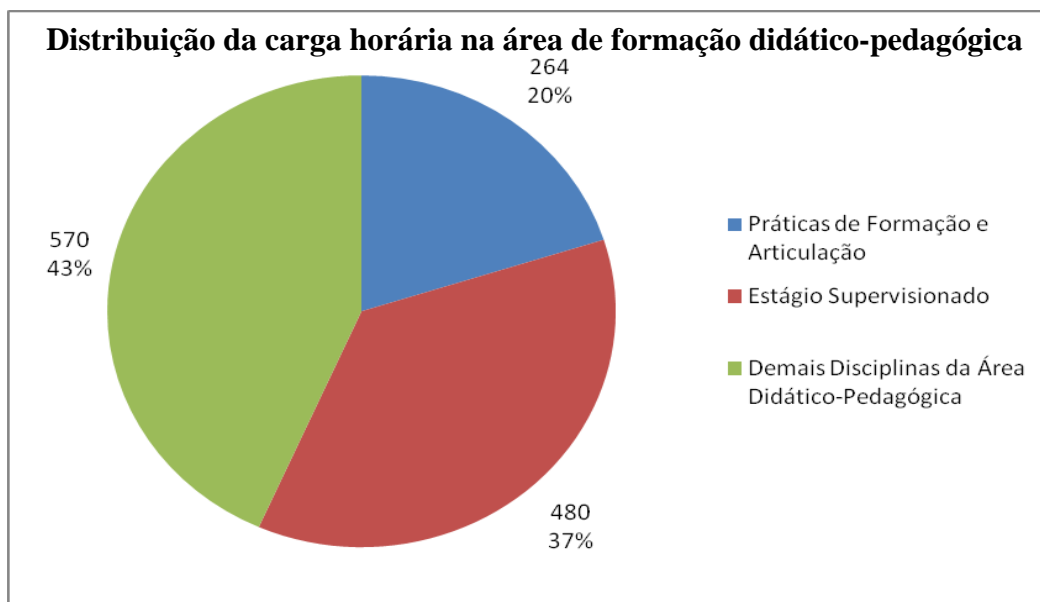


GRÁFICO 2 – Distribuição da carga horária na área de formação didático-pedagógica
 Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Vale destacar que a Prática de Formação e Articulação, disciplina classificada no PPP como didático-pedagógica, apresenta articulações com as outras áreas, o que é consonante com disposições das DCN para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2002b). A resolução indica que a prática de formação deve estar em todo o curso “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas [...]” – CNE/CP nº 1 – Art. 12, parágrafo 2º e 3º (BRASIL, 2002b). Dessa forma, a Prática de Formação e Articulação cumpre o seu papel visando:

[...] estabelecer a ligação entre a aprendizagem teórica e prática de conteúdos e de procedimentos profissionais dos acadêmicos à sua efetiva atuação na educação básica, pois entende-se que estes dois momentos da formação profissional não podem estar separados, mas, interligados para que os conhecimentos produzidos em sala de aula sejam transformados em ação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005, p. 82).

O Estágio Supervisionado acontece nos quatro últimos períodos do Curso, em consonância com as Resoluções CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b) e CEE/MG nº 447/02 (MINAS GERAIS, 2002). As atividades relacionadas a essa disciplina contemplam: planejamento, elaboração e produção de material didático para intervenção nas instituições educacionais da comunidade (rede pública municipal e estadual, rede privada, ensino especial, escolas especializadas, projetos de extensão). No estágio são realizadas atividades relacionadas

à caracterização, problematização e análise da realidade educacional, além da prática docente e produção escrita da realidade vivenciada. De acordo com as ementas dos 5º, 6º, 7º e 8º períodos da disciplina, a prática docente com regência ocorre na “educação infantil”, “nas séries iniciais do ensino fundamental”, no “ensino fundamental (5ª a 8ª)” e no “ensino médio”, respectivamente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005, p. 127 – 153). No PPP, não há informações mais precisas sobre como ocorre o estágio fora da escola de educação básica, nem há informação sobre possibilidades de estágio fora de ambientes de ensino formais, que são áreas de atuação mencionadas tanto nos objetivos do Curso quanto no trecho sobre o perfil profissional almejado para os egressos.

Em relação às outras disciplinas que constituem a *área de formação didático-pedagógica* (Arte Educação, Currículo, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, História da Educação, Processos Pedagógicos em Música, Psicologia da Educação, Educação e Inovações Tecnológicas), é interessante notar que todas elas, com exceção de Processos Pedagógicos em Música³⁷, são oferecidas uma única vez durante o Curso— diferentemente das disciplinas específicas da área de música –, tendo, no mínimo, 36 h/a e, no máximo, 72. Observando as ementas dessas disciplinas, é possível verificar que na área de formação didático-pedagógica, a única disciplina que seria especificamente “didático-musical” seria Processos Pedagógicos em Música. As demais disciplinas além de nem sempre terem a educação musical como foco, sendo genéricas, são ministradas, muitas vezes, por professores de outros departamentos da UNIMONTES, como os de Educação e de Métodos e Técnicas Educacionais.

Finalmente, quanto aos dois grupos de disciplinas que apresentam carga horária mais reduzida – a área de formação básica e a área de formação em metodologia da música –, pode ser verificado que a primeiro geralmente apresenta disciplinas curtas, não diretamente voltadas à música, mas que são fundamentais para a formação proposta pelo CLAMU. Como indica Bellochio:

[...] para ensinar, é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos. Para ensinar música, é preciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados (BELLOCHIO, 2003, p. 22).

³⁷ A disciplina Processos Pedagógicos em Música é ministrada em três períodos: 2º, 3º e 4º, apresentando 54, 36 e 54 horas respectivamente.

Já na área de formação em metodologia da música estão as disciplinas mais diretamente relacionadas à pesquisa. Nesse grupo, há a presença do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é uma disciplina prevista para os quatro últimos períodos da graduação, sendo 36 h/a destinadas para cada semestre. É nessa disciplina que os estudantes optam por um campo de pesquisa dentro da área de música, bem como um tema para estudo. Nessa disciplina, os estudantes recebem, de um professor que escolhem, a orientação para a realização de uma monografia (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 77 – 78).

As outras disciplinas desse grupo (Educação e Tecnologia em Música, com 36 h/a; Metodologia da Pesquisa em Educação Musical, com 54; e Pesquisa em Cultura Popular, com 36) são ministradas uma vez durante o Curso. Chama a atenção o fato de Metodologia da Pesquisa em Educação Musical³⁸ não ser ministrada por professores do Departamento de Artes, mas por professores do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 106). Assim, a mesma reflexão sobre professores de outros departamentos ministrando disciplinas didático-pedagógicas cabe aqui, já que a pesquisa em música certamente apresenta particularidades não tratadas no campo da metodologia científica em geral.

Os requisitos para conclusão da graduação

De modo similar às licenciaturas em música da Universidades Federal da Paraíba e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, cujos PPPS foram analisados por Maura Penna (2007), a proposta curricular do CLAMU estabelece a obrigatoriedade da realização de uma monografia e de uma apresentação artística para conclusão da graduação. Para concluir o Curso, o PPP também aponta que os estudantes tenham que apresentar: frequência mínima de 75% em todas as atividades; aproveitamento mínimo de 70% nas disciplinas; aprovação e cumprimento do Estágio Supervisionado; além do cumprimento de 240 h de Atividades Acadêmico Científico-Culturais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 76-77).

Tendo em vista as exigências para a conclusão do Curso de Artes/Música da UNIMONTES, é perceptível que se espera que os egressos tenham adquirido durante todo o

³⁸Disciplina em que ocorrem “as primeiras orientações formais” sobre pesquisa em Música (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005, p. 77).

processo formativo competências e habilidades musicais e docentes necessárias para atuação no abrangente campo educativo-musical atual. O processo formativo do Curso, de acordo com o próprio PPP, parte da realidade dos licenciandos e da sociedade atendida pela UNIMONTES. Nesse sentido, é previsto que, de forma conjunta, discentes, docentes, funcionários da Universidade e sociedade em geral participem da formação do educador musical, garantindo-lhe meios para uma prática consistente, reflexiva e transformadora.

Ainda, considerando a forma como CLAMU é idealizado em seu PPP, fica clara que o Curso está embasado em fundamentos teóricos e metodológicos condizentes com preconizações da literatura científica contemporânea e com as orientações e disposições da legislação vigente. A formação oferecida busca articular conteúdos específicos da música com aspectos educacionais mais amplos, relacionando-os à cultura, às artes, às ciências sociais e humanas, o que visa possibilitar a integração e articulação contínua entre a formação e atuação do educador musical contemporâneo.

Contudo, cabe destacar que, a partir da análise da estrutura curricular do Curso, é possível perceber uma inclinação para a formação voltada a espaços educativos mais específicos, que privilegiam a prática instrumental e a música erudita, como pôde ser percebido no conteúdo contemplado nas ementas e na distribuição assimétrica das cargas horárias das disciplinas. Ademais, o currículo do CLAMU por se mostrar inalterável, no sentido de apresentar única e exclusivamente disciplinas obrigatórias, também se apresenta como um aspecto que, possivelmente, vai de encontro à formação ampla e dinâmica do educador musical, o que deixa entrever alguns conflitos internos no PPP. Isso porque, para determinados campos de atuação profissional (citadas no PPP), disciplinas que seriam importantes talvez estejam pouco presentes e disciplinas que não lhe seriam, talvez estejam muito contempladas. Nesse sentido, a obrigatoriedade de todas as disciplinas e a ausência de optativas impossibilitam que o estudante eleja conteúdos que, em sua perspectiva, são mais condizentes com a formação para a área em que almeja atuar.

No Capítulo 4, será apresentado, discutido e analisado o material empírico coletado junto ao corpo discente. Nos resultados, estão presentes dados acerca de sua experiência musical prévia e paralela à universidade, sua perspectiva acerca da formação oferecida pelo CLAMU, além das expectativas e pretensões profissionais que apresentaram no momento da coleta de dados.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS, EXPECTATIVAS E PRETENSÕES PROFISSIONAIS DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA FRENTE À FORMAÇÃO NO CURSO DA UNIMONTES

Neste quarto capítulo, são apresentados e analisados os dados empíricos obtidos por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes do Curso de Artes/Música da Universidade Estadual de Montes Claros (CLAMU). A coleta de dados foi realizada, como mencionado no Capítulo 1, entre 22 de fevereiro e 5 de março de 2010 e entre 19 de julho e 02 de agosto do mesmo ano, período em que estava em vigência o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2005 – documento apresentado e analisado no Capítulo 3. A explanação acerca dos dados gerais (quantitativos) sobre os discentes apresenta-se ilustrada com falas específicas que se configuram como recortes de entrevistas realizadas com quinze estudantes selecionados entre os 85 que responderam ao questionário. As discussões e reflexões que permeiam a análise estão fundamentadas, sobretudo, na literatura nacional específica sobre a temática “formação de professores de música”, nos conceitos de Velho (2003) e, também, nas preconizações de documentos oficiais normativos e norteadores que se vinculam ao tema. O Capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, são apresentados os dados gerais do corpo discente. Em seguida, apresento os dados atinentes a aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes. E, por fim, correlaciono os dados dos estudantes às características do CLAMU, explicitando e refletindo sobre o modo como se conectam o perfil de formação do Curso e o perfil discente.

Dados gerais acerca dos respondentes

O grupo de estudantes, participantes desta pesquisa, apresentou no momento da coleta de dados uma faixa etária compreendida entre 17 e 46 anos. A média de idade desse grupo foi de 23 anos, sendo também essa a idade mais recorrente entre os participantes – o que indica o predomínio de jovens no Curso, principalmente na fase inicial da graduação. Quanto ao sexo, o predomínio do grupo de respondentes é de mulheres. Foram contabilizadas 47 estudantes do

sexo feminino (55% do total) e 38 do sexo masculino (45% do total). Tal constatação pôde ser feita na maioria das turmas, com exceção das Turmas 1 e 4, nas quais, apesar de certo equilíbrio, homens foram maioria. Na Turma 1, foram onze homens e dez mulheres; e na Turma 4, cinco mulheres e nove homens.

Por meio dos dados fornecidos pela coordenação do CLAMU, e também pelas entrevistas, pude perceber que, em sua maioria, os participantes desta pesquisa são naturais de Montes Claros e residem nessa cidade, mas cabe destacar que uma parcela significativa dos estudantes advém de outras cidades do Norte de Minas e de regiões próximas à norte-mineira, como a Noroeste, o Vale do Jequitinhonha e até mesmo o Sul da Bahia.

Os instrumentos musicais dos participantes

O CLAMU, como informado no Capítulo 3, apresenta a configuração de uma licenciatura em música com habilitação em instrumento, apesar de a sua nomenclatura não evidenciar tal característica e o título conferido aos graduados ser “licenciado em artes com habilitação em música (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005). Algo que reforça essa característica é o fato de o PPP de 2005 exigir que os candidatos ao Curso optem por um instrumento³⁹ a ser cursado já no momento do vestibular. As opções apresentadas aos candidatos, de acordo com o PPP de 2005, são: Piano, Violão, Flauta Transversa, Flauta Doce, Violino, Saxofone, bem como instrumentos que apresentarem demanda (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 76).

No Gráfico 3, apresento o percentual de respondentes por instrumento, destacando a opção pelo Canto, Violão e Piano. Flauta e Violino, no período contemplado na coleta de dados desta pesquisa, foram instrumentos pouco procurados pelos estudantes, conforme indica o Gráfico 3.

³⁹ Antes do período de vigência do PPP de 2005, a escolha do instrumento era feita após o ingresso no Curso.

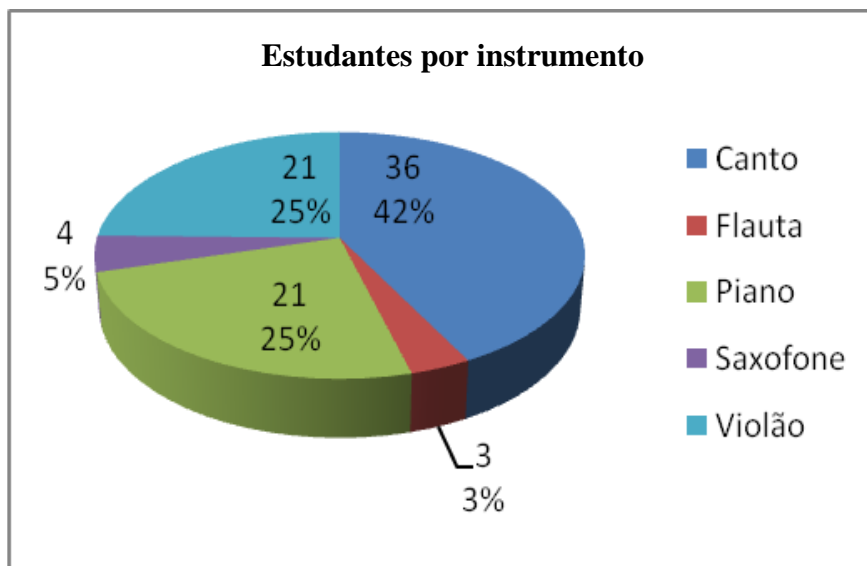


GRÁFICO 3 – Estudantes por instrumento

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Entre as opções de instrumento oferecidas pelo CLAMU, o canto apresentou destaque como a escolha mais recorrente entre os estudantes. Essa foi a opção de 36 dos 85 respondentes, o que corresponde a 42% do total de participantes desta pesquisa. Por meio das entrevistas com estudantes dessa área, foi possível conhecer possíveis motivos que levaram alguns dos respondentes a fazer essa opção. Entre os entrevistados, uma licencianda com experiência com outros instrumentos justificou a sua escolha pelo canto por 1) “gostar, ter afinidade e experiência”, 2) considerar que o canto é “algo que todos já têm” e 3) por ser a área que “apresenta mais diversidade de opções para atuar do que os demais instrumentos”.

Mário André: [...] E sobre a escolha pelo canto? O que foi determinante para a sua escolha?

A12: Olha, o canto... eu acho que... Eu sempre cantei na igreja, sabe? E, além disso, eu sempre tive vontade de dar aulas de canto, porque instrumento não é... não é um instrumento utilizado por tantas pessoas. É... Não é algo que todo mundo pode ter... O canto é mais visado por isso, sabe?! Todo mundo já tem voz [risos]. Não precisa comprar.. Acho que foi por isso! Tô sendo bem sincera! É isso: por causa do mercado de trabalho! Há muitas possibilidades de trabalhar... em corais, dar aulas... E como eu sempre quis dar aula de canto. Eu não optaria pela flauta por exemplo. Não... Teria menos opções [de trabalho]... (A12, 2010)

Em outras duas entrevistas com estudantes de canto, ficou evidenciado que a escolha se deveu mais à experiência que já tinham na atividade, bem como ao desejo de se desenvolverem mais como cantores(as), principalmente no âmbito do canto popular.

A6: *Meu sonho sempre foi tocar piano e cantar. É tanto que eu fiquei na dúvida na hora de escolher. Eu falei: “Meu Deus do céu! Eu não posso escolher os dois?”. “Não, né?! É só um!”. Então, como eu já era cantora, e eu amo cantar, fiz essa escolha. E não me arrependo em nenhum minuto (A6, 2010)*

A11: *Eu tive que pensar assim: “o que que eu vou escolher?” Mas eu tive uma história legal que foi em 2000... 2001. Eu fui tocar numa igreja, né? [...] Foi uma atividade que me ajudou demais! Fiz amizade com uma galera muito boa e por conta do vocalista da banda ter se afastado, eu comecei a cantar. Me descobri enquanto cantor. Eu cantei. O pessoal gostou. E sempre o pessoal pedia mais. Pedia bis, né? Aí, eu pensei: “poxa, tem alguma coisa aí, né?”. Aí, eu comecei a cantar e gostei muito do canto. E, depois disso, eu larguei o teclado. Continuei tocando. Estudava teclado e tal, mas, na banda mesmo, passei só a cantar. Aí, comecei, né? Peguei essa paixão pelo canto. Aí, foi o que me impulsionou a tomar a minha decisão: a fazer a opção de curso aqui pelo canto, mesmo sabendo que seria mais lírico... erudito, né? Porque, digamos assim, a minha área... a que eu gosto mesmo é popular. (A11, 2010)*

É possível, assim, perceber que, até nos casos em que esses estudantes eram atuantes no canto popular – e, em alguns casos, também instrumentistas –, a opção pelo canto na graduação prevaleceu (mesmo demonstrando ter a consciência de que estudariam canto lírico). Tais argumentos sugerem também a priorização de aspectos mais identitários desses estudantes com o canto do que a priorização de segmentos técnicos, estilístico e estéticos da área.

No caso dos entrevistados que optaram pelos outros instrumentos mais visados do CLAMU – piano e violão –, ficou evidenciado que alguns deles não teriam feito essa opção se houvesse no *campo de possibilidades* os seus instrumentos “oficiais”. Nesse sentido, alguns optaram por piano ou violão por acreditarem que o desenvolvimento possibilitado por essa escolha lhes traria contribuições para o seu *projeto*: serem melhores nos instrumentos que eles “*tocam de verdade*”. Essa noção pode ser percebida nos dois recortes de falas a seguir:

Mário André: *E o que fez você escolher o violão?*

A9: *Ó, um dos motivos é... porque o meu instrumento mesmo, que eu gosto, que eu aprecio mais, é o contrabaixo. Só que aqui não tem. Aí, eu entrei com o violão. Então, se tivesse o contrabaixo eu teria escolhido o contrabaixo, mas, como não tinha, eu fui pegar o violão que é o instrumento que vai me*

dar uma base pro meu instrumento mesmo, que é o contrabaixo, né? (A9, 2010).

Mário André: *O que foi determinante para você escolher o piano?*

A4: *Quando eu fiz o vestibular aqui na UNIMONTES, eu vi que não tinha bateria... Fazer o que, né? Aí, eu optei por piano, porque é o instrumento top, né? É o que tá no topo da hierarquia. Por isso, eu sei que ele vai me dar uma base legal... em termos de harmonia... de coordenação motora... que já tá me ajudando no meu instrumento de verdade, que é a bateria. (A4, 2010)*

Nesse último excerto, ainda, é notória a concepção do estudante de que estudar o instrumento que considera ser o mais nobre de todos (piano) subsidia meios para o desenvolvimento técnico necessário para o domínio de quaisquer outros instrumentos, inclusive daquele ao qual ele já se dedicava: a bateria. A escolha do licenciando, a partir desse entendimento, parece ter se pautado mais na percepção da utilidade e dos valores atribuídos ao piano do que por sua identificação e preferência por esse instrumento.

É possível, assim, inferir que o *campo de possibilidades* do CLAMU em relação ao ensino de instrumento nem sempre corresponde aos *projetos* iniciais dos licenciandos. Contudo, essa característica não parece não ser um empecilho para muitos, já que esses estudantes se adaptam às possibilidades do Curso e se engajam no estudo das áreas disponíveis.

O estudo prévio da música

Com o objetivo de abordar elementos da *memória* discente, busquei conhecer aspectos socioculturais dos participantes. Dados acerca de sua experiência musical prévia ou paralela à graduação foram coletados, tanto por meio da aplicação dos questionários quanto pela realização das entrevistas. As informações acerca do estudo prévio ou paralelo na área de música trazem indícios acerca da origem dos estudantes, bem como acerca da fundamentação de suas escolhas, ações e *projetos* no campo da música e da educação musical.

Inicialmente, foram feitas questões acerca do estudo musical prévio dos respondentes. Cabe destacar que, apesar de não apresentar prova específica no vestibular, o CLAMU possui estudantes que, geralmente, têm experiências significativas no campo da música. Entre as 85 pessoas que responderam ao questionário, 74 afirmaram já ter, de alguma forma, estudado música antes de entrar na graduação. E, notadamente, 54 desses 74 respondentes estudaram música antes de entrar no Curso por um período igual ou superior a quatro anos.

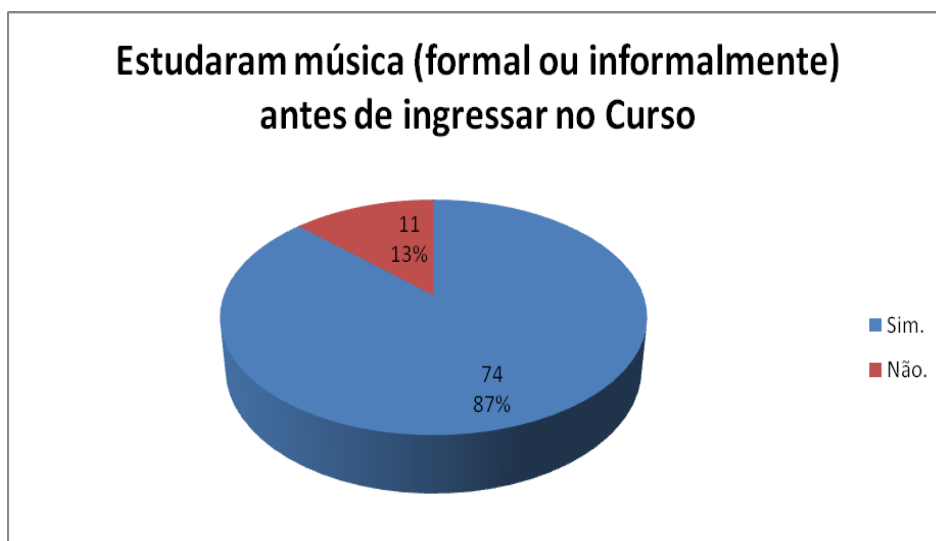


GRÁFICO 4 – Estudo prévio na área de música
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Dessa forma, parece haver uma tendência de ingressarem no CLAMU aqueles que já têm algum tipo de estudo prévio na área de música – mesmo que essa não seja, como mencionado, uma exigência para o ingresso no Curso (no período de vigência do PPP de 2005).

Contextos nos quais estudaram música

Na Tabela 2, estão presentes os contextos indicados pelos 74 participantes que afirmaram ter experiência com estudo da música fora da universidade.

TABELA 2
Contextos nos quais estudaram música

| Contextos | Nº total de respondentes: 74 | |
|----------------------|------------------------------|------------|
| | Nº de indicações | Percentual |
| Escola especializada | 53 | 71,6% |
| Estudo autônomo | 20 | 27% |
| Aulas particulares | 11 | 14,8% |
| Outros locais | 10 | 13,5% |
| Cursos livres | 5 | 6,7% |

Fonte: Tabela elaborado pelo autor.

As alternativas presentes nesse item do questionário, evidentemente, não eram excludentes, já que os estudantes poderiam ter experiências em mais de um contexto de aprendizagem de música. Sendo assim, o número total de respostas apresentadas na Tabela 2 supera o número total de respondentes que afirmaram ter estudado música previamente. Como pode ser verificado, o contexto educativo-musical mais citado pela maioria dos participantes foi a escola especializada. No questionário, não foi solicitada a identificação da instituição, no entanto, é possível inferir que essa escola especializada seja o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez (CELFL), que é a única escola formal pública específica de música na região. Tais dados, nesse sentido, evidenciam que uma parcela considerável dos respondentes vem de uma “formação formal”, sendo provável que muitos desses estudantes tenham sido estimulados a escolher a graduação em música, justamente, por terem previamente passado por uma instituição específica da área.

Outros ambientes ou formas de estudo indicados pelos participantes foram: sozinho (“de ouvido”, através de revistas, de internet, de vídeo-aulas, de dicas de amigos, etc.), indicado por vinte respondentes; aulas particulares de instrumento e/ou canto, indicado por onze participantes; outros locais (principalmente igrejas), por dez estudantes; e em cursos livres, por cinco respondentes. Contudo, esses dados podem corresponder parcialmente à riqueza de experiências prévias ou paralelas dos estudantes. Foi interessante notar que, mesmo sempre solicitando que os graduandos considerassem também seus estudos informais prévios, a tendência era a de eles não se atentarem para suas práticas cotidianas, nas quais certamente aprendiam música. Por meio das entrevistas, isso pôde ser mais claramente evidenciado, já que, quanto eu percebia que eles tinham experiências além daquelas indicadas no questionário, eu os estimulava a falar mais sobre o assunto. Como será visto adiante, práticas musicais – por exemplo, vinculadas à igreja – em alguns casos não eram citadas nos questionários⁴⁰, mas esse contexto emergia recorrentemente nas entrevistas como uma instituição onde aprenderam música inicialmente.

Assim, a respeito dos respondentes que indicaram no questionário não ter estudado música antes da graduação, pude perceber que, em alguns casos, foram desconsiderados, por eles mesmos, aspectos de sua experiência. Sete respondentes que, na primeira questão,

⁴⁰ Entre as alternativas relacionadas aos locais onde estudaram música previamente, não havia a presença de “Em Igrejas”, mas havia a possibilidade dos estudantes citarem esse contexto na alternativa “Em outro(s) local(is). Cite qual(is):_____.” – o que foi feito por muitos respondentes.

afirmaram não ter estudado música de nenhuma forma, deixaram indícios, no próprio questionário, de que eram músicos com certa experiência e que, logicamente, aprenderam/estudaram música de alguma forma. Percebi, por exemplo, que três respondentes que indicaram nunca ter estudado música indicaram também que eram músicos atuantes havia mais de quatro anos. Tal aparente contradição, provavelmente, se deveu ao fato de serem músicos que não estudaram formalmente, que não aprenderam notação musical tradicional e que consideram tais habilidades pré-requisitos para afirmarem que estudaram música.

Essa ideia pôde ser explicitada na seguinte fala de uma entrevistada – que afirmou nunca ter estudado música formal ou informalmente:

Mário André: *A8, você diz aqui [no questionário] que não estudou música antes de entrar na universidade [ela me interrompe].*

A8: *Não, nunca... nada, nada...*

Mário André: *... certo. E de alguma atividade musical? Você participou de alguma coisa?*

A8: *Ah, sim. Participei. Pelo fato de eu ser evangélica, né? [...] Então, na igreja, sempre tem alguma coisa pra gente participar. Aí, eu comecei a tocar bateria [...] essas coisas assim, né? Mas eu nunca tive uma prática... uma coisa... assim... mais sistemática... de ter aula. Sistemática, eu tive por um período curto que eu nem considero. Acho que foram uns dois meses na escola. Mas... assim... isso eu nem considero, porque eu nem me lembro direito das coisas que ensinaram.*

Mário André: *Onde foi? Na escola?.*

A8: *Na escola. Mas não foi nada a fundo, não. Foi tudo bem [ênfatisando o “bem” com um gesto] rápido e bem raso...*

Mário André: *E na igreja você chegou a tocar bateria?*

A8: *Não só cheguei a tocar como eu toco até hoje! Desde os doze anos que eu comecei a tocar bateria. Mas era assim: no início, eu ficava só observando o que que o pessoal fazia lá na igreja, sabe? Via como que eles tocavam [...] e o que eu entendia, né? [...] Eu ia praticando depois... Dava uma estudada... Estudava e, aí, ia ficando próximo do que eu tinha ouvido, entendido. Aí, quando faltavam instrumentistas, o pessoal falava: “Vamos lá!? Vamos ver se dá?”. Eu ia e dava certo... E tô lá até hoje tocando. E o pessoal me ensina quando tenho dificuldade.*

Mário André: *Hum... E você considera que, de alguma forma, você estudou música nesse período? [Insisti devido ao fato de tê-la ouvido falar: “dava uma estudada...”]*

A8: *Não! [olha pra cima, parece pensar melhor e diz:] Olha, de alguma forma sim, né? Eu tive umas dicas... Eu via como o pessoal tocava, e ia experimentando. E, às vezes, o pessoal me dava uma orientaçãozinha do né? Mas, enfim, foi entrando aqui [na Universidade] que eu comecei a estudar de verdade, a entender música de verdade, né? Foi aqui que comecei a estudar as coisas certas, a ler partitura, a saber as técnicas que são as corretas, né?, teoria... essas coisas todas... (A8, 2010)*

É possível perceber que a entrevistada, por não ter passado por um processo formal, tende a não considerar que tenha estudado música ou que tenha estudado corretamente. Mais do que isso, parece considerar que não tenha aprendido/estudado música, já que “*foi entrando aqui [na Universidade] que eu comecei a estudar de verdade*”, a estudar “*estudar teoria*”, a “*entender música mesmo*”. Para Penna (2010), “esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda inúmeras práticas que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação” e “a força do modelo de música notada é tal que ele chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas [não-eruditas]” (PENNA, 2010, p. 50). Nessa mesma direção, Sandroni (2000) afirma que, apesar de já ser quase um lugar comum admitir que é possível aprender música fora das escolas de música, “é preciso reconhecer que ainda temos uma tendência renitente a pensar que o modo como se aprende fora delas, em alguma medida, é menos importante, ou mesmo irrelevante” (SANDRONI, 2000, p. 20),

Vale, nesse sentido, a reflexão de que, como se trata uma noção que emergiu de um contexto de formação de professores de música, concepções mais abrangentes acerca de música e educação ainda devem estar mais presentes nesse espaço – concepções que permitam que seja considerada a multiplicidade de formas de se ensinar e se aprender música no mundo contemporâneo.

Cabe destacar que as Turmas 4 e 5 – a turma que se formaria em 2010 e a turma que se formou em 2009 – não houve participantes que dissessem não ter estudado música antes de ingressar no Curso. No entanto, por meio dos entrevistados dessas duas turmas, pôde ser percebido que, inicialmente, havia, mas essas pessoas não chegaram ao final da graduação, por apresentarem dificuldades durante o Curso.

A14: *Olha, Mário, os professores vão trabalhar como se você tivesse pelo menos uma experienciazinha, sabe? E você vai estar do lado de colegas de nível muito alto. Duas pessoas... Eu tenho certeza que [cita dois nomes de ex-colegas] saíram [do Curso] por causa de dificuldade... [Eles] não tinham nada de experiência e não conseguiam acompanhar. Eu tive dificuldade, você entendeu?[...] Mas eu sempre corri atrás... eu pedia ajuda aos colegas que já tavam há anos no Conservatório [...] E isso eu somava com a bagagem que eu já tinha – que era pouca, mas eu tinha. Mas pros meninos que não tinham experiência nenhuma antes, era muita coisa pra assimilar... Então, talvez eles não conseguiram ter motivação pra estar buscando aquilo que eles... que eles já deviam ter estudado antes de entrar no Curso... e era muita coisa. (A4, 2010)*

Assim, é possível inferir que a experiência prévia, principalmente no Conservatório, pode ser um diferencial para o desempenho dos estudantes no Curso. Nesse sentido, a importância atribuída pelos licenciandos à experiência prévia (e paralela) no estudo da música foi também investigada. As respostas estão no item a seguir.

A importância atribuída ao estudo prévio

Além de conhecer os estudos musicais prévios e paralelos à graduação dos respondentes, busquei também conhecer a importância que eles atribuem a esse estudo, considerando as demandas da graduação. Ficou evidente que todos consideram a experiência prévia importante. Contudo, vale salientar que a maior parte dos estudantes considera essa experiência prescindível, apesar de importante. Dos 85 respondentes, 57 (67% do total) indicam que o estudo prévio é importante, porém prescindível; enquanto 28 (33% do total) consideram-no importante e imprescindível. Nesse sentido, é possível depreender que, na percepção dos estudantes, nem sempre as experiências que têm são efetivamente aproveitadas em sua formação inicial como professores de música. A seguir, apresento dois posicionamentos sobre essa questão. O primeiro é de um estudante que passou pelo Conservatório e é músico atuante em bandas de rock e “na noite”. E o segundo posicionamento é de uma estudante que diz ter dificuldades na graduação por, entre outros motivos, trabalhar apenas com canto popular e ter apenas uma experiência prévia curta no Conservatório. O primeiro estudante apresentou o seguinte argumento acerca da prescindibilidade da experiência prévia para cursar a graduação:

A15: *É porque [...] um advogado... quando ele entra [na graduação], ele não tem contato anterior com a lei, né? Então, ele cursa cinco anos que vai habilitá-lo para isso, né? Uma pessoa que não tenha contato com a música, ela pode em quatro anos desenvolver capacidades importantes e necessárias*

para lecionar. E isso é o objetivo do Curso! Daí, a ser um exímio executor... exímio performer... são outros quinhentos. Mas isso não é a finalidade do Curso. É que as pessoas falam: "ah, tem que saber música pra entrar na universidade de música! Cê não tem não? Ah, não! Cê tem que ser músico para entrar!". Eles esquecem que é licenciatura, você entendeu? A proposta aqui é a licenciatura. Embora, fora professor, ele possa ser um exímio instrumentista... instrumentista ou cantor... esse não é o objetivo maior do curso. Então, talvez em quatro anos a pessoa consiga desenvolver uma habilidade metodológica e prática que dê as ferramentas possíveis para ele ir para uma sala de aula dar aula, para ele ir para um Conservatório dar aula, entendeu? (A15, 2010)

Esse estudante, portanto, alega que o processo formativo do educador musical não se difere da formação voltada para outras profissões, na qual, segundo ele, não existe a demanda de uma experiência prévia na área. Nesse entendimento, a licenciatura na área já seria o suficiente para um estudante que almeja atuar como professor de música, bastando que ele se envolva no processo para se qualificar como docente. Já a segunda estudante apresentou o seguinte argumento acerca da experiência prévia na área:

A10: *É fundamental o estudo prévio formal! Como eu te falei, a dificuldade que a gente tem é um problema muito grande não só para os professores, mas também para os alunos. Por quê? Porque tem aluno que já está num nível muito... muito... muito acima... muito além. Então, acaba que aquele aluno que não sabe, ele não consegue acompanhar. E... assim... sempre fica uma turma meio estranha, entende? E pro professor trabalhar, montar toda uma metodologia de dar aula pra poder abarcar esses dois públicos é muito complicado. Eu imagino que deva ser muito complicado pra eles. E, aí, é... eu sou a favor do teste específico [no vestibular]! Sabe por quê? Pra que as turmas sejam mais homogêneas. Mas... assim... de certa forma, essa diversidade é saudável, né? Porque a gente acaba fazendo boas trocas. Por exemplo, a gente tinha uns "grupos de estudos" [fazendo "aspas com os dedos"], porque a gente tinha menos tempo, né? E o pessoal que tinha anos de Conservatório sempre ajudou muito a gente. Só que... assim... acabava que ainda ficava uma diferença muito grande. Então, a nossa turma que era muito... assim... não sei. Eu, por exemplo, brigava demais com um colega, porque eu perguntava as coisas para o professor e ele ria. Teve um dia que eu até perguntei: "Professor, eu estou te incomodando? É que eu não queria ir pra casa com dúvidas!". Eu não poderia sair com dúvidas. Seria uma injustiça comigo. "Então, professor, se eu tiver atrapalhando a sua aula, você me fala, tá?". Eu penso que eu incomodava demais meu colega e outros, porque eles já sabiam a resposta do que eu ia perguntar. Tinha vez que antes de eu abrir a boca pra falar alguma coisa, ele [o colega] já balançava a cabeça, achando ruim. Então, eu tive muito problema por causa disso. Era muito desmotivante, sabe? Quando você vê que a turma toda está entendendo uma coisa, menos você... (A10, 2010)*

Esse relato deixa claro que a estudante apresentava dificuldades em temáticas comuns aos cursos do Conservatório e do CLAMU. Em nenhum momento a estudante indica que a sua experiência prática como cantora de música popular tenha lhe trazido contribuições significativas nas atividades da graduação. Isso porque, aparentemente, o conhecimento que o Curso pressupõe que a estudante tenha seja aquele oriundo do Conservatório, não aquele(s) construído(s) em contextos não relacionados à música erudita. Fica claro, assim, que as ricas trocas possibilitadas nos grupos de estudo que A10 cita tendiam a ser unidirecionais: os que tinham algo a ensinar eram os que tinham “*anos de Conservatório*” e os que tinham algo a aprender eram os que não tinham essa experiência – mas que, possivelmente, tivessem outras experiências não vistas como importantes para um graduando do Curso.

Outra questão que emerge da fala da estudante diz respeito à dificuldade encontrada pelos professores em lidar com licenciandos com níveis e experiências diversificados. Em outro trecho da entrevista, já apresentado neste capítulo, ela indica que “*os professores vão trabalhar como se você tivesse pelo menos uma experienciazinha*”; ou seja, mesmo não selecionando no vestibular alunos com determinadas experiências, a pressuposição é a de que todos as têm minimamente. Essa “*experienciazinha*”, pelo seu comentário, relaciona-se com habilidades e conhecimentos técnicos possibilitados por escolas especializadas, destinados a uma fazer musical específico. Essa diferença de experiências, bem como a diferença de valores atribuídos a determinadas práticas e saberes configura-se, na perspectiva de A10, como um elemento gerador de conflito não apenas entre o professor e os estudantes, mas entre os próprios estudantes, que ora se ajudam, ora demonstram impaciência uns com os outros.

Considerando esses relatos, é possível pressupor que nem todas as experiências musicais prévias têm o potencial de contribuir efetivamente com a formação desses estudantes. Parece haver uma tendência de essa experiência prévia ser importante na medida em que esteja consonante com a prática corrente do Curso. Essa experiência parece ser percebida como prescindível por aqueles que a têm, mas imprescindível por aqueles que não a têm – e que, assim, se sentem mais desafiados durante a graduação.

A atuação prévia ou paralela à graduação dos respondentes

A atuação musical

Além de investigar a forma como os participantes se inseriram no estudo da música, busquei também conhecer de que forma eles já atuavam na área e como o conhecimento e as habilidades que desenvolveram nessa atuação prévia ou paralela à graduação puderam se conectar com suas atividades acadêmicas do CLAMU. Esses dados se mostraram relevantes pois,

Com as mudanças cada vez mais aceleradas da nossa sociedade, não podemos ignorar o que está acontecendo do lado de fora da universidade, as novas exigências dos múltiplos espaços de atuação profissional. Nesse caso, é importante dar voz aos nossos alunos, pois muitos exercem atividades profissionais concomitantes [e/ou prévias] ao curso de graduação (HENTSCHKE, 2003, p. 55).

Dos 85 respondentes, 69 (81% do total) atuavam ou já haviam atuado como músicos, sendo que, desses, 45 (65% dos já atuantes) tinham uma experiência igual ou superior a quatro anos. Diversos foram os contextos de atuação apontados, sendo necessário dar o devido destaque para o número de estudantes que disseram atuar ou já ter atuado como instrumentistas e/ou cantores em grupos musicais vinculados a contextos religiosos. Esse foi o contexto mais apontado, com 47 indicações (68% dos já atuantes). É necessário relembrar, no entanto, que esse número pode não representar o percentual correto de respondentes que atuam neste contexto, uma vez que esse espaço foi “esquecido” por alguns entrevistados que tiveram experiência musical neste contexto e só se lembraram dele nas entrevistas. Dessa forma, é possível pressupor que muitos participantes que não foram entrevistados e que não indicaram essa opção no questionário também tenham tido essa experiência.

Outros dois modos de atuação bastante apontados foram: cantando em corais, por 32 alunos (46% dos já atuantes) e atuando como instrumentistas e/ou cantores em bares e/ou outros estabelecimentos, por 26 respondentes (38% dos já atuantes). Vale ressaltar que tanto o CLAMU quanto o Conservatório da cidade possuem coros ativos, sendo que alguns deles são gratuitos e abertos à comunidade em geral, e outros são restritos e, em alguns casos, obrigatórios para os estudantes tanto do curso técnico do Conservatório quanto da graduação na Unimontes. Essa informação auxilia a compreender o elevado número de coristas entre os participantes desta pesquisa. Em relação aos instrumentistas e/ou cantores atuantes em bares e/ou outros

estabelecimentos, cabe ressaltar que essa foi uma atividade mais comumente citada por cantores e violonistas; ou seja, de áreas que reúnem a maior parte dos estudantes – juntos, estudantes de violão e canto correspondem a 67% do total de 85 participantes deste estudo. Na Tabela 3, podem ser verificadas todas as atividades e sua recorrência de indicações pelos respondentes, o que fortalece a perspectiva já apresentada de que o CLAMU possui um corpo discente com experiências variadas na área.

TABELA 3
Contextos nos quais indicaram ter experiência musical

| Atuação | Nº total de respondentes: 69 | |
|---|------------------------------|------------|
| | Nº de indicações | Percentual |
| Em grupos vinculados a contextos religiosos | 47 | 68,1 % |
| Cantando em corais | 32 | 46,3 % |
| Cantando/tocando em bares e/ou outros estabelecimentos | 26 | 37,6 % |
| Como instrumentista/cantor(a) em bandas de rock | 15 | 21,7 % |
| Como instrumentista/cantor(a) erudito solo | 14 | 20,3% |
| Integrando orquestras | 14 | 20,3% |
| Como instrumentista/cantor(a) em grupos de samba/pagode | 9 | 13% |
| Integrando alguma manifestação da cultura popular | 9 | 13% |
| Como instrumentista/cantor(a) em bandas de baile | 8 | 11,5 % |
| Como instrumentista/cantor(a) em banda de forró | 5 | 7,2 % |
| Como instrumentista/cantor(a) em bandas de axé | 5 | 7,2 % |
| Como instrumentista/cantor(a) de música sertaneja | 4 | 5,7 % |
| Outra(s) contexto(s)/forma(s) | 10 | 14,4% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

É possível perceber, assim, que tocar e/ou cantar em bandas de rock, atuar como instrumentista/cantor(a) erudito solo e atuar em orquestras foram também atividades indicadas por um número considerável de estudantes. Esses dados são merecedores de atenção não apenas por apresentarem um aspecto dos respondentes, mas por destacarem contextos que, possivelmente, estimulam de alguma forma os seus membros a se graduarem na área de música.

Contribuições musicais de fora para dentro da universidade

Após conhecer os contextos nos quais os respondentes já atuaram – ou ainda atuavam – como músicos, busquei investigar a perspectiva dos participantes acerca das contribuições que essas experiências lhes trouxeram no processo formativo. Por meio dos questionários, foi possível perceber que quase todos aqueles que estiveram ligados a práticas musicais antes ou durante o Curso sentiram que essas atividades de alguma forma contribuíram com o seu desenvolvimento acadêmico. Dos 69 estudantes que afirmaram ter experiência como músicos, 59 (85,5% dos atuantes) indicaram crer que essa experiência foi ou estava sendo útil durante o Curso.

Os calouros – estudantes que ainda não tinham uma visão construída sobre o assunto – indicaram crer que suas experiências seriam bem aproveitadas no Curso. Quando perguntados sobre como esperavam que sua prática musical não acadêmica contribuiria com o seu processo de formação no Curso, a resposta de dois calouros, que indicaram já atuar como músicos, foi:

A1: [...] eu já toco um pouco e sei um pouco de teoria também. Então, acho que... por já ter essa experiênciazinha, eu não vou... eu não vou partir do zero aqui nesse início, sabe? Se eu não soubesse pegar no violão e tal... ia ser mais difícil, mas já passei dessa fase. Eu até já toco com o pessoal. A gente se apresenta... O que eu espero é que... Eu espero aperfeiçoar, corrigir o que tá errado, porque eu tenho algumas dificuldades e sei que tem muita coisa que tá errada... postura... posição... Quero chegar num nível bom e, por já ter uma bagagemzinha, ela vai... deve me ajudar a chegar mais rápido nesse objetivo. Então, o que acontece? Nas atividades aqui, eu vou tocar o que eu já sei, o que eu não vou precisar aprender aqui, ganhar tempo e aprender coisas diferentes, novas... pra ser um músico cada vez melhor, a ponto de ensinar bem (A1, 2010).

A3: Como eu faço algumas coisas já na área pop, pop rock, essas coisas... e até arrisco cantar, eu tô encarando como uma continuidade, entendeu? Então, eu quero mostrar o que eu já toco pra que aproveitem essa experiência. Ai, eu vou poder ter uma... ter uma formação legal. Vou buscar coisas que agregam na minha formação (A3, 2010).

Em ambas as falas fica evidente a expectativa desses estudantes de não “partir do zero” na graduação, por acreditar que seus conhecimentos e habilidades prévias poderiam ser, de alguma forma, aproveitados durante o curso. Nesse entendimento, sua prática como músicos seria um componente importante, que os auxiliaria principalmente na fase inicial do curso.

No trecho da entrevista a seguir, pergunto ao participante A15 – estudante veterano que é músico atuante em bares e que indicou perceber a contribuição dessa atividade em sua formação – sobre como especificamente sua prática se conectou com o seu processo formativo.

Mário André: *Pode falar sobre essa experiência?*

A15: *Então... Bares eu faço de vez em quando até hoje, né, Mário?! E essa prática [...] é o que eu te disse anteriormente, né? É aquela questão da experiência social [enfático]. É essa coisa de se familiarizar, de sentir o público e agir em cima disso. É.... A pessoa que toca para o público de bar sabe mais ou menos o que eu tô falando. Tem a questão das relações que ali estão estabelecidas, sabe? Não é só o superficial. Tem coisas que você precisa “ler” nas pessoas. É o seguinte: você tem que fazer uma leitura do pessoal, porque muitas vezes você precisa, entre aspas, “agradar o ouvinte” sem eles dizerem o que agrada eles, cê tá me entendendo? É importante ter esse tipo de leitura. E isso eu acho que na educação, cê tá me entendendo?[...] É muito importante... É essa coisa de ser sensível ao outro... de fazer ele... [neste momento ele faz um gesto como se estivesse ouvindo algo] “opa, isso eu conheço! Isso me faz sentir como se eu estivesse naquela fase da minha vida!”. É muito massa isso porque o cara se surpreende. Ele se sente entendido sem ter se explicado. Eu acho que desenvolvi essa... essa sensibilidade tocando nesses lugares, em bares. A questão de fazer a música tocar as pessoas, tá entendendo? Acho que essas coisas são perfeitamente aplicáveis no contexto do ensino e até aqui, no contexto acadêmico, porque, embora aqui tenha outros objetivos, tem algumas coisas que tangem esses espaços. E tem pessoas que usam disso... dessas práticas, como foi o meu caso, pra... pra produzir trabalhos... pra ensinar, né? Isso chama a atenção dos alunos porque eles sentem que a gente tá sentindo eles. Só de bater o olho, eu vejo mais ou menos o que tem a ver com eles [os alunos] da mesma forma como eu bato o olho no público do bar e sei o que vou tocar. O público do barzinho gosta, cê tá me entendendo? Eu entendo, por exemplo, que foi por isso que não tive muita dificuldade na parte de regência, na parte de ensino. Eu até tive mais facilidade nessa parte – e isso eu apontei em relatórios, em algumas disciplinas teóricas. Foi por causa dessa vivência grande que eu tive fora até do próprio Conservatório e da universidade, cê entende? Aprendi e aprendo tocando por aí... Eu desenvolvi esse lado, que me ajuda... que me ajudou na minha formação... e que me ajuda ainda (A15, 2010).*

Esse excerto da entrevista com A15 indica o quanto a experiência extra acadêmica pode contribuir com aspectos que vão muito além do desenvolvimento técnico-musical do professor de música em formação. O “tocar em bares”, como relatado acima, parece proporcionar uma oportunidade de aguçar a percepção do estudante acerca da relação que as pessoas têm com música, bem como de torná-lo sensível às expectativas e anseios dessas pessoas. Conforme enfatiza o entrevistado, esse parece ser um importante atributo para aqueles que almejam engajar-se em práticas pedagógico-musicais. Cabe ressaltar que essa perspectiva

se alinha às proposições da abordagem sociocultural da educação musical, uma vez que essa preconiza a ideia de, nos processos educativo-musicais, o professor sempre partir da relação que os estudantes já têm com a música (SWANWICK, 2003). Esse apontamento deixa entrever possibilidades de enriquecimento do processo formativo do professor de música se a experiência trazida pelos licenciandos for reconhecida, explicitada e analisada nessa formação. Nesse sentido, é possível que emergjam, durante a graduação, inúmeras discussões e reflexões acerca dos usos, funções, valores e significados da música em seus múltiplos contextos. Essas práxis potencialmente se traduziriam numa formação de profissionais atentos e sensíveis às nuances da música na sociedade, na cultura e na educação.

Contribuições musicais de dentro para fora da universidade

Os participantes foram também questionados sobre as contribuições da experiência que estavam tendo no Curso em suas atividades musicais. Entre os 69 respondentes que indicaram ter experiência como músicos, o número de respostas positivas a essa questão foi significativo: 53 (79% dos atuantes). Essas pessoas afirmaram que o Curso contribui bastante para o desenvolvimento de suas atividades musicais fora da Universidade. Por meio das entrevistas, busquei compreender melhor o modo como percebiam e interpretavam essa contribuição. Os excertos a seguir provêm da fala de uma cantora com experiência em bandas de axé e de rock. Em certa medida, ela percebeu algumas contribuições do Curso para aspectos específicos de sua prática musical:

A13: *Olha, essa questão é... Eu acho que contribui porque a gente fica mais atenta à questão da interpretação e cuidado com a voz. Mas na questão técnica exatamente, não. Por que não? Aliás! Acho que “não” é muito forte, sabe? Não é que “não” completamente, mas também não é que “sim”, que contribua de maneira efetiva. Sabe por quê? Porque o canto lírico, ele tem coisas que, por exemplo, não cabem no axé, entendeu? Então, o que acontece? A questão da higiene vocal, a questão do cuidado com a voz... isso tudo contribuía demais. [Com] A colocação também contribuía, com a respiração, essas coisas todas, sabe?[...] porque, automaticamente, você tomava alguns cuidados... coisas necessárias, né? O que comer, o que beber, o que vestir, como ter uma postura adequada. Só de você estar pulando no palco e tendo que cantar, entendeu?[...] Essas questões ajudavam. Então... assim... em relação à própria prática do canto, em si, ela contribuía com muita coisa. Mas na questão técnica, de fato, não. Não dava pra encaixar, não. Era uma coisa muito distante da realidade da minha prática, né? E bota distância nisso... [risos] (A13, 2010).*

A5: *Eu gosto muito de cantar música erudita e gosto de cantar muito popular também,, sabe? O que eu gosto é de cantar na verdade. E eu tenho muito interesse em ser uma boa cantora lírica e popular... Aqui, se você se empenhar muito... eu falo muito mesmo [ênfatizando com as mão], você consegue chegar num nível muito bom, muito bom mesmo! Mas você vai ser mais cantora lírica... Porque, mesmo quando a gente canta popular aqui, é lírico que a gente tá cantando, entendeu? A técnica é do lírico. Eu não acho isso ruim, mas acharia melhor se tivesse técnicas de popular. Ah, isso seria bom demais (A5, 2010).*

É possível fazer uma conexão destas falas com a reflexão apresentada no Capítulo 3, sobre a ementa da disciplina Canto. Nesse documento, cuja proposta apresentada é possibilitar “adaptações ao canto folclórico, regional e popular”, as referências da disciplina contemplam apenas conteúdo relacionado ao canto lírico. Nesse sentido, essas bases parecem não sustentar efetivamente as demandas inerentes à música popular, o que parece ter sido percebido pelas entrevistadas. Tal prática parece não ser incomum, pois, conforme Sandroni (2000), as instituições de ensino ainda buscam trabalhar a música popular segundo métodos alheios a seus contextos originais (SANDRONI, 2000, P. 20).

Para o estudante cujo trecho de entrevista se encontra a seguir, a graduação possibilitou benefícios significativos ao torná-lo mais atento aos aspectos sonoro-musicais. Quando perguntado sobre as contribuições de sua experiência na graduação para a sua prática como músico, a resposta apresentada foi:

A9: *Ajudou muito! Ajudou bastante mesmo! Eu percebi.... até na prática nos lugares que eu vou toco, que as pessoas falam: “Olha!!! Seu jeito de tocar... Tem alguma coisa que tá diferente, hein?! Nossa! Tá saindo [um som] bem mais suave! Tá bonito!” Antes, eu não me preocupava tanto com a qualidade sonora. Na verdade, não era que não me preocupava, sabe?[...] era que eu não... eu nem prestava atenção. Como não era importante pra mim, passava despercebido. Agora eu presto atenção e tento melhorar o tempo todo (A9, 2010)*

A partir dessa fala, é possível observar que a contribuição percebida pelo entrevistado se restringe a aspectos técnico-musicais, uma vez que apenas a qualidade sonora de sua performance foi mencionada como uma contribuição. Essa foi uma característica marcante de sua fala, mas é importante destacar que, com exceção de A15, os primeiros aspectos citados pelos respondentes nessas questões foram relativos à técnica musical.

Assim, em geral, pouco emergiu das falas dos entrevistados uma compreensão mais abrangente de dimensões que concernem aos usos, valores, funções e significados da música

em seu contexto. As contribuições mútuas entre ambiente interno e externo à universidade, percebidas pelos respondentes, tenderam a se relacionar com elementos técnico-musicais, muitas vezes, destituídos de sua dimensão simbólica. A compreensão dessa dimensão simbólica, certamente, é um elemento fundamental para o educador musical contemporâneo, que necessita transcender a percepção acerca da instância material da música e compreender também o “quem”, o “com quem”, o “porquê”, o “pra quê”, o “como”, o “onde”, o “quando” e “o quanto” se produz, se consome, se ensina e se aprende música. Essa, contudo, é ainda uma tarefa em andamento na educação musical, pois, como reflete Souza, a área ainda não tomou conhecimento dos estudantes “como indivíduos que se relacionam com a música condicionados a muitos diferentes pré-conhecimentos e expectativas, impregnadas pelo social, pelo meio, pela educação, pela idade e pelos hábitos” (SOUZA, 2001, p. 91).

A atuação educativo-musical

O ensino de música⁴¹ foi outro aspecto da experiência dos participantes contemplado nesta foi pesquisa. Além da grande quantidade de estudantes com atuação prévia como músicos, o número daqueles que já se consideravam professores de música também foi considerável. Quando perguntados se já haviam ensinado música em algum contexto, 46 dos 85 respondentes indicaram há possuir essa experiência (54% do total). A partir das respostas em relação ao tempo de atuação como professores de música, ficou evidenciado que grande parte dos respondentes iniciaram suas atividades docentes quando já cursavam a graduação. A indicação de tempo de ensino mais recorrente foi “há menos de um ano”, com 13 indicações (28% dos já atuantes). Portanto, muitos desses estudantes iniciaram suas atividades, possivelmente, a partir das oportunidades surgidas por terem se inserido na graduação.

Entre as práticas educativo-musicais dos 46 estudantes que já eram professores de música, a forma mais indicada foi a “autônoma” – mais especificamente, aulas particulares de instrumento e/ou canto. Entre esses 46 estudantes, foram 30 (65% dos já atuantes) os que disseram atuar ou já ter atuado em aulas particulares de música na própria casa ou na casa dos seus respectivos alunos. Esse dado, por si, já indica uma tendência de estudantes do curso se direcionarem para o ensino de instrumento e/ou canto. Tal indício foi fortalecido com o registro

⁴¹ Como há um trecho destinado a práticas de estágio, foi pedido aos respondentes que não considerassem o estágio nessa questão.

de 12 respondentes (26% dos já atuantes) que indicaram atuar em escola especializada. Na Tabela 4, podem ser observadas as recorrências de indicação dos demais contextos.

TABELA 4
Contextos nos quais indicaram ter experiência docente

| Experiência docente | Nº total de respondentes: 46 | |
|----------------------|------------------------------|------------|
| | Nº de indicações | Percentual |
| Aulas particulares | 30 | 65,2% |
| Escola especializada | 12 | 26% |
| Projetos sociais | 9 | 19,5% |
| Educação infantil | 9 | 19,5% |
| Ensino fundamental | 8 | 17,3% |
| Ensino médio | 5 | 10,8% |
| Cursos livres | 3 | 6,5% |
| Outras | 4 | 8,6% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Como pôde ser observado, outras formas de atuação docente com número significativo de indicações foram: projetos sociais e educação infantil, com nove apontamentos; e ensino fundamental, com oito. Vale destacar, nesse sentido, que a educação básica não foi o contexto mais recorrentemente indicado pelos participantes, o que pode ser explicado pelo fato de, no momento da coleta, esses ainda não serem licenciados – por conseguinte, habilitados ainda para atuar nesse contexto. Outras formas, menos indicadas nessa questão, foram: igrejas e cursos livres, contextos assinalados por extenso pelos respondentes.

Contribuições educativo-musicais de fora para dentro da universidade

A esses 46 respondentes que já atuavam como professores de música, foi perguntado o quanto suas práticas educativo-musicais contribuíam com a sua formação na graduação. Houve unanimidade nas respostas aos questionários: os 46 estudantes indicaram que suas

práticas educativas, fora da universidade, contribuíssem bastante com o seu desenvolvimento no Curso. Mais do que isso, foi possível identificar, por meio das entrevistas, a noção dos estudantes de que o “aprender a ensinar” era construído principalmente na atuação docente fora da universidade. Nessa concepção, a graduação enriquecia a prática docente, ao promover uma perspectiva contextualizadora e reflexiva do professor.

A15: Olha, eu penso assim... eu comecei a trabalhar [como professor em projeto social] depois que eu entrei aqui, certo [no Curso]? Aí, eu penso que a questão do... dessas trocas... Eu penso que lá fora te traz muito mais coisas do que o contrário... Na verdade, o Curso te ajuda também. Não vou dizer que não serve... [risos]. A questão é que eu acho que tem que ser assim: você aprende a ensinar lá fora mesmo, enquanto o Curso faz, digamos assim, a sua “cabeça de professor” aqui dentro, cê tá me entendendo? Eu acho que não dá pra aprender a ensinar só aqui, de forma nenhuma! Só dá pra aprender lá fora? Essa é minha opinião.. Tá cheio de gente boa aí trabalhando e que nem tem faculdade. O que acontece é o seguinte: se você não tiver... como eu vou dizer... uma perspectiva, né? Um olhar pras coisas, você vai agir sem embasamento, sem aqueles objetivos, né? Porque não é só deixar tudo bonitinho, fazer os meninos cantarem, tocar bacana... Tem que ter aqueles objetivos que... você sabe que o professor tem que ter. Então, é assim: eu acho que o Curso, às vezes, ele joga umas luzes na sua prática, cê tá me entendendo? Então, se você não tem prática, o Curso joga a luz e você não sabe o que ele quer iluminar... [risos]. Fica uma coisa meio... meio, não! Fica é muito abstrata [risos]. Eu acho que uma coisa tem que completar a outra, sabe? O bacana é isso: você amarrar as coisas: as ideias que você tira do seu contexto [de trabalho] com as da academia. É isso que faz uma coisa... faz com que uma coisa ajude a outra, entendeu? Então, eu acho que essa questão da teoria... o amarrar das ideias deve ser feito aqui mesmo: na academia. Mas a prática é essencial. Ô, se é! Não dá pra formar professor... aliás, não é nem professor... não dá pra formar profissional nenhum só com ideias, com livros, teoria... (A15, 2010).

A ideia central do respondente A15 é, portanto, a de que a graduação promove um modo de ver o mundo que não será plenamente compreendido por quem não vivencia esse mundo. Nesse entendimento, a atuação docente pode possibilitar uma experiência – não oferecida na licenciatura – que seria fundamental para a formação e atuação futura do educador musical, não apenas em relação a projetos sociais, mas também à própria educação básica – como relata o respondente A5, atuante no ensino fundamental numa escola de periferia.

Mário André: *E como você percebe que a sua atuação docente nessa escola enriquece a sua formação inicial aqui no Curso?*

A5: *Hum... Não sei... Acho que ajuda na perda de inocência, sabe? Você não perde isso só aqui [na universidade]. Tem que viver um pouco... Tem que viver o mundo lá fora... que é o mundo dos alunos. É só assim que você vai*

entender eles e... e começar a ter aquela possibilidade de... de conversar com eles, de se aproximar, ganhar uma confiança... porque é só assim que dá pra ensinar: confiando. Enfim... Eu não acredito que tenha gente aqui [na universidade] que passa muita dificuldade, sabe? Se a gente tá na faculdade, é porque alguma condiçãozinha a gente tem – por mais que a gente reclame de vez em quando, né? [risos]. Mas é sério: os meninos lá nem sonham em chegar aqui [apontando para a sala da Universidade]. E isso pra gente é super normal, né? Então, a gente pode ler sobre o que eles passam, ver notícias... Mas não é a mesma coisa, não. Tem que sentir. E a gente sente é lá. Aqui a gente entende um pouco e só, concorda? (A5, 2010).

Assim, os excertos das falas de A15 e A5 parecem ir ao encontro das respostas vinculadas a esse tema no questionário, uma vez que todos os respondentes com experiência docente indicaram perceber uma grande contribuição dessas atividades em sua formação inicial de professores de música.

Contribuições educativo-musicais de dentro para fora universidade

Ao inverter a questão, ou seja, ao perguntar quais eram as contribuições da formação inicial para as suas práticas educativo-musicais, as respostas não foram tão contundentes: metade dos 46 participantes respondeu positivamente, indicando que o curso contribui bastante com sua prática docente; dezesseis (34,7% dos já atuantes) afirmaram que a contribuição é satisfatória e sete (15,2%) afirmaram que a contribuição existe, mas é pequena. Assim, é possível observar que os respondentes percebem uma contribuição mais rica de suas atividades docentes em sua formação do que o contrário.

Nas entrevistas, dois estudantes que já atuavam como professores de instrumento – de bateria em aulas particulares e de clarineta no conservatório, respectivamente – apresentaram os seguintes comentários sobre as contribuições da experiência no curso em suas atividades docentes:

A4: *Antes, eu dava aula pros alunos [de bateria] e não tinha o domínio técnico de partitura como eu tenho hoje. Não tinha, não. Aí, eu ensinava pra eles da forma como eu aprendi. O último aluno que tive agora por último foi o mais privilegiado, né? [risos] [...] porque eu já tava mais avançado no Curso. Já tinha estudado mais... Aí, eu já tinha uma visão mais didática, né? [...] Já tinha uma coisa mais técnica e teórica da música que eu pude estar passando. Então, sem dúvida... com certeza o Curso ajuda em relação à... estar ensinando meu instrumento, a bateria, de uma forma mais didática. Mas eu senti mais a diferença quando eu comecei a dar aulas pra esse último aluno – porque eu tava mais avançado aqui [no Curso]. Aí, quando eu via aqui a parte teórica, eu procurava aplicar lá com ele. Sabe aquelas coisas de*

organizar o que você vai ensinar? Aquela coisa de por tudo na sequência bonitinho? Avaliar o aprendizado do cara e ir ensinando conforme você está percebendo que ele está aprendendo? É isso... E isso é muito massa! Dá gosto e fica mais profissional... (A4, 2010).

A13: *A contribuição tá na organização de como fazer uma boa aula. Querendo ou não, mesmo tendo o conhecimento, né? [...] isso só não adianta se você não tem aquela maturidade para organizar uma aula da forma correta. Então, algumas disciplinas do próprio Curso contribuíram pra que eu conseguisse formular – eu acho né? [risos] – um material adequado para a situação de Montes Claros – pros alunos de clarineta, principalmente. E tem me ajudado bastante na minha atuação lá no Conservatório, porque você planeja mais, avalia as coisas. Você tenta melhorar sempre (A13, 2010).*

Nas falas de A4 e A13, fica evidente a ênfase que dão às contribuições do Curso em relação à sistematização de sua atuação – ou seja: no planejamento, na organização, na realização e na avaliação de suas próprias atividades e das atividades dos seus alunos. Nessa direção, parece evidente a contribuição que a experiência formativa no Curso traz àqueles que trabalham com ensino de instrumento, auxiliando-os na administração e realização de suas atividades de ensino. O mesmo parece não ocorrer em outros contextos.

O trecho abaixo é proveniente da fala de uma estudante, atuante em projetos de ação social, cuja perspectiva é a de que a formação do Curso não contribui efetivamente com sua área de atuação.

A7: *Eu acho que a faculdade, ela deveria preparar nós, estudantes, pro que vier. Por exemplo, se tem um aluno interessado em cantar, por exemplo, blues... deveria ter uma aula específica pra esse tipo de música. Aliás, até vários outros tipos de música... O mundo, ele é muito rico... a letra, o ritmo, os tipos de vozes, de técnicas diferentes... Então, a gente acaba ficando muito limitado só estudando uma técnica: a erudita. E a diversidade é muito mais ampla do que esse mundinho fechado. A gente precisava muito abrir mais a mente da faculdade e trabalhar mais coisas... outras técnicas... porque a gente não tá preparado pra trabalhar: estilos americanos, latino-americanos, ocidentais e orientais. E até pop mesmo, sabe? Na verdade, o que eu mais amo não tem aqui... Acho que a gente devia estar preparado pra qualquer estilo, até porque... até a própria televisão... internet... os meios de comunicação em geral costumam divulgar muitas culturas. E até as crianças têm curiosidade, né? [...] E elas têm curiosidade por causa desse acesso a essas coisas. Elas veem uma novela e escutam música indiana... Eles ficam querendo saber um pouco mais daquilo. E a gente não tem conhecimento nenhum daquilo. Não tem nem como a gente explicar pras crianças. (A7, 2010)*

Nesse sentido, por acreditar que o curso não tem preparado os estudantes “pro que vier”, a estudante aponta que a formação oferecida na graduação seja insuficiente para

instrumentalizar o educador musical para atuar na diversidade, o que inclui trabalhar com música midiática, música *pop*, músicas de outras culturas, além do tipo de música que ela “mais ama”. Em outro momento da entrevista, a mesma estudante discorre sobre a sua atuação como professora de projetos sociais e como “formou a si mesma” nesse contexto, aprendendo na atuação a lidar com a diversidade.

A7: [...] você vai chegando assim, principalmente, nos bairros periféricos, nos lugares onde costumam ter projetos sociais... você encontra um mundo bem diferente, tanto que... assim... os estilos de música que as crianças gostam são bem diferentes... o que elas gostam de cantar, de dançar... é... nossa! É, geralmente, funk! É... umas músicas assim muito pesadas pras próprias crianças, né? Às vezes, elas nem sabem o que elas estão cantando... nem sabem o que tão fazendo, sabe? É que,, também, a cultura é diferente... Então, a gente tem que se adaptar a essa cultura e passar um pouco da nossa... Mas a gente precisa absorver alguma coisa delas pra começar, né? Então, é um trabalho que a gente precisa de um tempo até... pra adaptação. Então, a gente... Nossa! É muita dificuldade! Tanto que... do começo até agora... eu trabalhei três anos com essas crianças. Eu acho que, do começo até agora, eu senti que eu evolui muito, mas por conta própria, porque eu fui buscando outros caminhos lá. Eu que ia tentando atingir as crianças, saber o que fazer... buscando o que elas gostavam na tentativa e erro. E foi assim... porque, no começo... [risos] teve um: “Meu Jesus! O que que eu faço?” [risos]. Eu fui... assim... era mais eu que ia buscar caminhos para contornar a situação... Dar uma aula que interessasse as crianças e que fosse de bom pra elas... que eles pudessem fazer um aproveitamento, sabe? Então foi isso. As respostas que eu encontrei e que vou encontrando, né? Eu vou encontrando lá mesmo (A6, 2010)

Pelo relato, é possível perceber uma postura reflexiva da estudante, que, mesmo lidando com as dificuldades do seu contexto de atuação, buscou continuamente alternativas para trabalhar de forma condizente com as demandas que se apresentavam em seu trabalho. Alda Oliveira, discorrendo sobre o *Projeto Cariúmas* (em Belo Horizonte) e *Pracatum* (em Salvador), reflete sobre a natureza desses projetos, evidenciando que, neles, “os desafios são muito grandes e exigem do professor de música competências que nem sempre estão inseridas nos cursos universitários e que desafiam os seus saberes e valores musicais e humanos.” (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Assim, mesmo com os apontamentos positivos dos estudantes A4 e A13 sobre a contribuição da formação oferecida pelo curso em suas atividades docentes (ensino de instrumento), é importante essa formação também contribua com a atuação do educador musical em outros contextos, como em projetos sociais. Em concordância com Oliveira,

[...] considero hoje muito importante que os currículos de licenciatura em Música possam preparar os nossos futuros professores com uma base filosófica, pedagógica, musical e multidisciplinar, articuladora e investigativa. [...] Precisam também desenvolver competências para lidar com a diversidade social e artística que se apresenta nos vários contextos, com uma visão clara do que a educação musical pretende desenvolver, enfatizando não somente os processos educativos, mas também mostrando resultados nos vários setores da cadeia produtiva, em especial na de formação musical. (OLIVEIRA, 2006, p. 27)

Cabe ressaltar, dessa forma, que o estágio seria um importante recurso das licenciaturas em música para promover a experiência dos licenciandos em contextos diversos de ensino. No item a seguir, serão apresentados os espaços com os quais os participantes desta pesquisa tiveram contato no estágio e puderam conhecer as especificidades de diferentes contextos educativo-musicais.

As experiências dos respondentes na graduação

Os estágios

O item do questionário que solicitava informações sobre os contextos onde os respondentes realizaram – ou realizavam – o seu estágio teve como objetivo identificar as possibilidades de experiências proporcionadas pelo CLAMU aos estudantes. Essa questão apenas não foi direcionada a Turma 1 – a turma de calouros –, pois esse grupo de respondentes ainda não havia passado por essa experiência. Nesse sentido, o total de participantes que responderam a essa questão foi 64.

Os resultados indicaram que o Curso, em conformidade com a natureza de uma licenciatura, buscou direcionar os licenciandos, fundamentalmente, para a educação básica, sendo a educação infantil o nível para o qual mais estudantes tiveram experiência. Dos 64 respondentes, 29 estagiaram nesse contexto. Cabe destacar também o número de respondentes que se direcionaram para o ensino fundamental e para escola específica de música. Cada um desses contextos foi indicado por 22 respondentes, o que indica que, logo após a educação básica, a escola específica é o contexto para o qual mais estagiários do CLAMU se direcionam. Na Tabela 5, estão listados os demais locais indicados pelos 64 respondentes.

TABELA 5
Contextos nos quais atuaram como estagiários

| Contextos de estágio | Nº total de respondentes: 64 | |
|--------------------------------------|------------------------------|------------|
| | Nº de indicações | Percentual |
| Educação infantil | 29 | 45,3% |
| Ensino fundamental | 22 | 34,34% |
| Escola específica de música | 22 | 34,34% |
| Projeto de extensão universitária | 21 | 32,8% |
| Ensino médio | 13 | 20,3% |
| Projetos sociais | 13 | 20,3% |
| Cursos livres | 3 | 4,6% |
| Outro(s) [aulas particulares, rádio] | 2 | 3,1% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Cabe destacar, dessa maneira, o ensino fundamental como o segundo contexto para o qual mais licenciandos se direcionam, o que ratifica a percepção de que a educação básica tem sido o foco na prática de estágio no CLAMU. Vale ainda mencionar a escola especializada de música, que ocupou o terceiro lugar entre os locais mais visados pelo estágio, o que sinalizou uma procura por esse contexto, além de uma demanda regional por professores de música licenciados na área.

Afinidades dos respondentes com as disciplinas

Considerando as disciplinas do CLAMU presentes no PPP de 2005, apresentadas no Capítulo 3, busquei identificar em quais delas residiam as dificuldades e as facilidades dos/para os respondentes. A partir dos resultados, foi possível encontrar uma relação entre tais aspectos e o perfil dos participantes. Nessa questão, as disciplinas do Curso foram agrupadas em seis categorias, a saber: 1) não especificamente musicais (disciplinas relacionadas à educação, sociologia, filosofia, psicologia, etc.); 2) teórico-musicais; 3) histórico-musicais; 4) pedagógico-musicais; 5) relacionadas à pesquisa geral e em música; e 6) relacionadas à

performance instrumental e/ou vocal. Como a aplicação do questionário foi realizada no início do primeiro semestre letivo de 2010, essa questão não foi direcionada aos calouros, que ainda não haviam tido contato com todas as categorias de disciplinas mencionadas. Portanto, 64 foi o número total de respondentes para essa questão.

Dificuldades percebidas na graduação

Após a coleta e a tabulação dos dados, a categoria de disciplinas teórico-musicais foi indicada por 30 respondentes (46,8% dos estudantes veteranos) como aquela que apresenta o maior nível de dificuldade. Conforme apresenta a Tabela 6, as demais indicações foram:

TABELA 6
Disciplinas nas quais apontaram ter dificuldade

| Grupo de disciplinas | Nº total de respondentes: 64 | |
|---|-------------------------------------|-------------------|
| | Nº de indicações | Percentual |
| <i>Teórico-musicais</i> (Teoria da Música, Percepção Musical, Harmonia, Estruturação, etc.) | 30 | 46,8% |
| <i>Relacionadas à pesquisa geral e à pesquisa em música</i> (Metodologia Científica, Monografia, etc.) | 21 | 32,8% |
| <i>Práticas relacionadas à performance instrumental e/ou vocal</i> (Instrumento, Prática em conjunto, etc.) | 15 | 23,4% |
| <i>Não especificamente musicais</i> (relacionadas à Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação, etc.) | 14 | 21,8% |
| <i>Pedagógico-musicais</i> (Didática Musical, Processos Pedagógicos, Práticas de estágio, etc.) | 10 | 15,6% |
| <i>Histórico-musicais</i> (História da Música, História da MPB, Música Contemporânea, etc.) | 5 | 7,8% |
| <i>Outra(s)</i> | 1 | 1,5% |
| <i>Sem dificuldades</i> | 5 | 7,8% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

É possível inferir, a partir das entrevistas, que a categoria teórico-musicais é vista como um grupo de disciplinas difícil principalmente por aqueles que não tiveram passagem por escolas específicas de música – ou que tiveram apenas uma passagem curta nesse contexto –, como pode ser observado no excerto a seguir:

A6: *Ah... Acho que o professor [de disciplinas teórico-musicais] que a gente tem aqui é excelente! Nossa! É muito bom! Só que, às vezes, é difícil acompanhar, sabe? Ele fala difícil... e... mas acho que não é culpa dele. É falha minha mesmo. Eu tenho é que estudar muito... muito... muito mesmo. É que eu tô começando a estudar isso por agora – tanto aqui quanto no Conservatório. O pessoal que tá há mais tempo no Conservatório ou que já formou lá tem menos dificuldade. Isso é muito claro! Eu fico olhando isso na turma: enquanto o professor fala, tem gente que fica até... assim... nem prestam atenção porque eles já sabem tudo que ele tá falando. Aí, chega na hora da prova e tiram notas boas mesmo sem estudar direito. Tem gente que presta atenção a aula toda, tenta fazer tudo direitinho, mas não consegue... não consegue tirar notas boas. Alguns até tiram, mas não consegue atingir aquele nível legal... dos outros. (A6, 2010)*

Nesse sentido, mesmo que pareça não haver a necessidade de um conhecimento prévio nessa área, é possível perceber que aqueles que o têm apresentam menos dificuldade nesse grupo e, esses, possivelmente constituam o grupo de 30 respondentes que não indicaram essa categoria como uma em que sentem dificuldade. Essa discrepância de experiências nessa área parece ser um elemento que torna mais complexa a atuação do professor nessas disciplinas. Isso porque, possivelmente, estarão presentes em suas aulas licenciandos experientes, que já estudaram um determinado conteúdo, e licenciandos iniciantes, que nunca tiveram contato com o tema da(s) disciplina(s).

Em segundo lugar, com 21 indicações (32,8% dos respondentes), ficou a categoria de disciplinas relacionadas à pesquisa em geral e à pesquisa em música. Por meio das entrevistas, foi possível perceber que essa é uma categoria pela qual, geralmente, os estudantes demonstraram simpatia e interesse; contudo, foi considerada também “desafiadora” e “complicada” devido ao curto tempo destinado a essa área no CLAMU, bem como ao período tardio em que essas disciplinas são mais efetivamente trabalhadas na graduação.

Mário André: *[...] pode me falar um pouco das suas dificuldades aqui no Curso? [mostro o questionário respondido]*

A13: *Na verdade, é que a nossa base para pesquisa, ela não foi progressiva. Ela foi de uma vez e no final, entende? É um desafio... Ou seja, em vez dessa iniciação científica ter começado desde o início [da graduação], ela veio*

basicamente no final; ou seja, um ano e meio só antes de acontecer. É bom, mas é um desafio! E, como o curso novo prevê a monografia, querendo ou não, ficou tudo em cima, e nós tivemos que redobrar, triplicar o serviço nosso, porque ficou muito em cima mesmo. Então, ou a gente corria ou não fazia nada, porque foi muito em cima. (A13, 2010)

Mário André: *Em relação às dificuldades nas disciplinas de pesquisa que você indicou aqui. Poderia comentar? [mostro o questionário respondido]*

A12: *[...]A questão da pesquisa, né? O que dizer? Ela tá sendo bem trabalhada nesse momento, sabe? E eu gosto e acho importante isso. Mas eu só fui entender pesquisa sabe quando? Lá no 6º ou 7º período, mais ou menos. E acho que não fui só eu... Acho que a gente devia ter trabalhado isso desde o primeiro ano. A gente teria chegado ao final [do Curso] mais maduro. O que acontece é o seguinte: a gente vê isso no iníciozinho da graduação e, depois, a gente relaxa... Relaxa, não... a gente passa a dar mais atenção pras outras coisas do curso... as disciplinas, o estágio. Aí, quando a gente assusta! Pá! Hora de escrever! (A12, 2010)*

Portanto, mesmo não tendo sido indicada pela maioria dos respondentes como uma categoria difícil, as falas dos dois respondentes acerca dessas disciplinas sugerem que a porcentagem de indicações nessa questão poderia ser menor, caso as atividades dessa área fossem mais bem distribuídas durante todo o curso e não se concentrassem nos últimos períodos. É possível deduzir, nesse sentido, que aqueles estudantes que tiveram a oportunidade de ter uma iniciação científica mais intensa desde o início da graduação – por iniciativa própria ou sob orientação – sentiram menos dificuldades nessa área.

Com um número também significativo de indicações, a categoria relacionada à prática instrumental e/ou vocal e a categoria de disciplinas não especificamente musicais (relacionadas à sociologia, filosofia, psicologia, educação, etc.) merecem destaque por, aparentemente, distinguirem dois grupos de licenciandos. A partir das falas de entrevistados, a categoria relacionada à prática instrumental e/ou vocal parece ter sido indicada como difícil por licenciandos que não tiveram uma experiência significativa prévia em escola especializada. Foram 15 os participantes (23,4% dos respondentes) que a indicaram.

A6: *Olha, não vou dizer que é tão [prolongando a palavra] penoso pra mim, porque eu corro muito atrás. Mas seria assim, com certeza, muito mais fácil se eu tivesse o curso técnico como os colegas, né? Porque aí eu não precisaria estar aprendendo aqui... o que a gente já desenvolve lá. Mas não é nada que a gente não supere, não. É que talvez daria pra chegar mais rápido... mais longe, como alguns colegas, né? Aqueles que já fazem isso há anos, desde cedo. Pra eles, é fichinha. Dá até pra usar até o mesmo repertório. Mas vamos lá [risos] (A6, 2010).*

Já o grupo de 14 participantes (21,8% dos respondentes) que indicaram a categoria de disciplinas não especificamente musicais parece ser constituído por estudantes que já tinham uma experiência maior estudando música formalmente.

A13: *Mário, eu tenho... não é bem dificuldade. É, talvez, uma falta de motivação... uma falta disso [motivação] em alguns momentos, entende? De estudar algumas coisas que... que não tem tanto a ver com música, que não tem muito a ver com o aquilo que a gente faz.. Entendeu?. Sabe por quê? Por que teoria [da música], percepção, instrumento eu tô sempre estudando, desde o conservatório até hoje, desde cedo? E ainda quero aprender coisas novas! Eu sei que é importante as outras coisas, que é legal e tal, mas, às vezes, você fica meio: “Pra que isso?”, “Por que eu tô estudando isso? Onde é que eu vou usar isso... na minha prática?”, cê entende? (A13, 2010).*

Além disso, como destacado na fala, a falta de clareza acerca dos objetivos dessas disciplinas na formação inicial pode ser o cerne não necessariamente da dificuldade, mas da indisposição de alguns estudantes em se engajar nas atividades relacionadas a esse grupo de disciplinas.

Facilidades percebidas na graduação

A fim de investigar as afinidades dos participantes com as categorias de disciplinas do CLAMU, busquei também informações que identificassem as facilidades dos estudantes nessas áreas. A partir dos resultados, foi interessante observar que o grupo mais indicado como “fácil” pelos respondentes foi o de disciplinas teórico-musicais, com a indicação de 51,5% dos estudantes veteranos – ou seja, o mesmo grupo de disciplinas que foi mais recorrentemente indicado como “difícil”.

O segundo grupo que se destacou foi o de disciplinas relacionados à performance instrumental e/ou vocal, com a indicação de 43,7% dos participantes. A recorrência de indicações a esses dois grupos de disciplinas decorre da percepção dos participantes desta pesquisa que já apresentavam estudo prévio, previamente em escola especializada da área, com o Conservatório – instituição cujo foco incide nessas duas áreas. Na Tabela 7, estão as demais recorrências de indicação para cada grupo de disciplinas do CLAMU.

TABELA 7
Disciplinas nas quais apontaram ter facilidade

| Grupo de disciplinas | Nº total de respondentes: 64 | |
|---|------------------------------|------------|
| | Nº de indicações | Percentual |
| <i>Teórico-musicais</i> (Teoria da Música, Percepção Musical, Harmonia, Estruturação, etc.) | 33 | 51,5% |
| <i>Práticas relacionadas à performance instrumental e/ou vocal</i> (Instrumento, Prática em conjunto, etc.) | 28 | 43,7% |
| <i>Pedagógico-musicais</i> (Didática Musical, Processos Pedagógicos, Práticas de estágio, etc.) | 26 | 40,6% |
| <i>Histórico-musicais</i> (História/Evolução da Música, História da MPB, etc.) | 24 | 37,5% |
| <i>Não especificamente musicais</i> (relacionadas à Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação, etc.) | 15 | 23,4% |
| <i>Relacionadas à pesquisa geral e à pesquisa em música</i> (Metodologia Científica, Monografia, etc.) | 10 | 15,6% |
| <i>Outra(s)</i> | 1 | 1,5% |
| <i>Sem facilidades</i> | 5 | 7,8% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Por meio das entrevistas, foi possível inferir que o grupo de respondentes que indicou disciplinas teórico-musicais e relacionadas à performance instrumental e/ou vocal como “fáceis”, possivelmente, foi constituído por estudantes que já haviam estudado os conteúdos dessas áreas:

Mário André: *Você pode me falar sobre sua vivência musical e as contribuições que isso te trouxe para sua vida estudantil aqui no Curso?*

A13: *Em várias coisas, né? Como eu já tinha trabalhado com muita coisa, né?! [...] por exemplo, em duas claves ou então mais: sol e fá e, dependendo do instrumento, dó também... essas questões de leitura, de teoria, pelo menos pra mim, ficaram muito simples, porque quando eu cheguei aqui, passavam alguns exercícios, sabe? E, eu não vou mentir pra você... era como se fosse o trem mais besta do mundo, porque já era uma coisa antiga demais pra mim... muito antiga. Então, foi fácil... fácil demais. E isso por causa da experiência*

no conservatório. Tendo uma vivência musical lá, em disciplinas como percepção, teoria, canto coral, essas coisas... isso te dá uma visão musical muito grande, muito mesmo. E com esse conhecimento prévio, o ouvido já treinado, o conhecimento da linguagem, né? Isso me ajudou muito a não ter nenhuma dificuldade (A13, 2010)

Assim, essa “facilidade”, ainda, parece ser proporcional ao tempo de experiência – e dedicação – desses estudantes nessas áreas. No caso de A13, ficou evidente que essa experiência foi proporcionada por sua formação prévia no Conservatório. É possível pressupor que os 28 participantes que indicaram ter facilidade nessas disciplinas sejam também provenientes dessa mesma instituição.

Com um número elevado de indicações, a categoria pedagógico-musicais (26 indicações, o que corresponde a 40,6% dos respondentes), bem como a categoria histórico-musicais (24 indicações, o que corresponde a 37,5% dos respondentes) parecem também ter sido apontadas por estudantes com experiência no Conservatório.

Mário André: *E sobre as disciplinas [pedagógico-musicais e relacionadas à performance] em que você teve mais facilidade, pode falar mais sobre isso?*

A12: *Ó, é que já tinha feito muita coisa nessa área, sabe? Lá no Conservatório mesmo... eu tive as aulas de canto, de flauta... Tive prática simulada... Então, eu toquei e cantei bastante e pude dar aulas lá também nessa disciplina [prática simulada]. Então, já tinha atuado demais como musicista e como educadora lá [no Conservatório] (A12, 2010).*

A partir desse excerto, chama a atenção o fato de o curso técnico do Conservatório possibilitar aos estudantes uma experiência docente – algo não necessariamente consonante com essa modalidade de curso –, o que parece contribuir com a formação daqueles que decidem ser professores de música posteriormente, como é o caso da estudante A12.

O repertório musical da graduação

Outro aspecto contemplado no questionário e nas entrevistas foi acerca do repertório trabalhado no CLAMU – aspecto esse importante para compreender a conexão entre o perfil dos participantes desta pesquisa e o perfil da graduação. Como os estudantes da Turma 1 ainda não haviam tido um contato significativo com as aulas, essa questão não lhes foi feita. Portanto, o número de estudantes que responderam a essa questão foi 64. A partir dos resultados, foi

possível perceber que o repertório priorizado no CLAMU é o erudito – sendo que, em alguns casos, a música popular é também contemplada, como indica a Tabela 8.

TABELA 8
Repertório trabalhado na graduação

| Repertório trabalhado no Curso | Nº total de respondentes: 64 | |
|--------------------------------|------------------------------|------------|
| | Nº de indicações | Percentual |
| Erudita | 61 | 95,3% |
| Popular | 10 | 15,6% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Vale pressupor, a partir desse resultado, que a música popular não chega a ser trabalhada isoladamente, pois o número de respondentes que indicaram a música erudita nessa questão chegou a 95,3%, ao passo que a popular foi indicada apenas por dez respondentes. Quando perguntados nas entrevistas sobre o repertório, os participantes se expressaram acerca dessa prevalência na graduação. E foi possível perceber posicionamentos e perspectivas diferentes quanto a essa configuração – sendo que, em geral, os respondentes demonstraram anseio por mais diversidade.

A11: *Olha, a gente... eu particularmente tenho uma opinião sobre repertório usado no Curso aqui. Eu olho, [em] primeiro lugar, o contexto: Montes Claros, uma cidade do interior e tal. Bom, música erudita é legal? É! É importante? É! Eu trabalho e gosto de música erudita? Gosto muito e trabalho com ela! Porém, eu acho que não vem ao encontro da realidade do povo de Montes Claros, não. Acho que não vem por diversos motivos. É porque a classe montes-clarense não curte, não entende... às vezes, nem os alunos e os professores de música curtem... Mas... É licenciatura o nosso curso, né? Aí, ele [um hipotético licenciado] vai pra escola. Aí, provavelmente, o repertório que vai ter que trabalhar lá é repertório popular, que é o mais aceito, né? Claro que o mais aceito é o popular! Eu não tenho dúvida disso! Apesar de que a gente tem um público heterogêneo... Mas a grande maioria quer música popular. Ponto. Você não vai começar sua aula na escola com Bach... Tem que saber o que os meninos ouvem. E não vai ser Bach. Então, eu penso que o repertório... se o curso fosse mais voltado para a música popular e tal... seria algo bem mais coerente. Apesar de gostar também de música erudita, eu fico meio dividido com isso, sabe? Eu acho que a música erudita traz uma... eu não sei... a música erudita traz mais seriedade, entende? Organização, disciplina... Isso para o músico, para a música... uma seriedade maior é muito bom. Talvez, por isso a gente acaba se esbarrando nela. Mas eu acredito que o repertório que deveria ser mais trabalhado é o*

repertório popular, sem dúvida. A música popular não é suficientemente trabalhada aqui. É o que eu acho. A erudita é importante, mas não é suficiente pra gente, não. E a gente tem que aprender a popular (A11, 2010)

Nesse excerto, o estudante, mesmo demonstrando respeito e até admiração pelo repertório erudito, acredita que a música popular deveria ser a mais trabalhada na graduação. Para ele, a música popular, por ser mais consoante com a realidade da região, ajudaria o professor de música a estabelecer uma conexão mais forte com os estudantes e, a partir dessa sintonia, desenvolver melhor o seu trabalho. Nesse sentido, A11 discorre sobre a incompatibilidade entre o que é trabalhado na graduação e o que será demandado no campo de trabalho desse futuro profissional.

De forma similar, a estudante A6 também acredita que a música erudita é a mais trabalhada no CLAMU e que nem todos os colegas têm “interesse”, “entendem” e/ou “gostam” dela. Por esse motivo, a estudante defende também a presença mais efetiva da música popular no repertório trabalhado no Curso.

A6: Acho que deveria dividir um pouco, sabe? Tinha que, no mínimo, dividir entre a música erudita e popular. Esses calouros aí mesmo [apontando para porta]... Eles estão achando que vão aprender música popular também. Eu achava isso... Eles vão mas vão [estudar música popular], mas não é muita coisa não. Eu acho que deveria ter música popular, porque isso às vezes frustra. Eu acho que... deveria ter tanto a área erudita quanto a popular aqui no curso, de forma igualitária. Quem quisesse focar mais na erudita, ok; quem quisesse mais a popular, ok também. É que tem muita gente que não gosta, que não sente a música erudita, sabe? E... acham chata com razão, porque... porque alguns vão ter contato com ela pela primeira vez na vida aqui... Ai, vão fazendo sem muita vontade, sem muita motivação (A6, 2010).

A graduanda, portanto, destaca que aqueles que ingressam no CLAMU têm a expectativa de trabalhar com repertórios que transcendam o âmbito erudito – tendo sido esse o caso dela –, mas, quando avançam na graduação, não veem essa expectativa correspondida no processo formativo. Nesse entendimento, a concepção que estrutura a formação desses licenciandos parece ir de encontro às concepções que se espera que estejam presentes na atuação desses futuros profissionais. Isto é, espera-se que esses futuros educadores considerem o conhecimento prévio, os interesses e preferências de seus alunos, mas o conhecimento prévio, os interesses e as preferências desses futuros educadores parecem não ser efetivamente considerados em sua formação inicial.

Aos estudantes da Turma 1 não foram feitas perguntas em relação à sua perspectiva sobre o repertório, já que, no momento da coleta, ainda não haviam tido uma experiência significativa com as aulas. A esses calouros, foi dirigida uma questão acerca da expectativa que tinham em relação ao repertório. Como a estudante A6 sinalizou, os recém-ingressos, tinham, em sua maior parte, a expectativa de que a música popular estaria presente em sua formação. A partir dos resultados do questionário, foram contabilizadas 14 indicações para esse tipo de repertório (66,6% da turma) e 21 indicações para música erudita (100%). A fala de A5 parece ser representativa quanto a essas expectativas:

A5: Olha, se for igual o Conservatório... igual o repertório que a gente trabalha lá, porque os professores são quase os mesmos, eu sei que a gente vai trabalhar mais música clássica aqui, né? Mas eu não sei. Se tiver música popular, tá ótimo, porque às vezes é bom, sei lá... (A5, 2010)

Nesse sentido, é possível perceber que, em geral, os estudantes calouros tendem a já associar a graduação à música erudita. Alguns apresentam mais afinidade com essa estrutura, outros menos. Mas um aspecto que os une é o anseio pela maior presença da música popular em sua formação. Esse aspecto pôde ser observado a partir das respostas dadas pelos 85 participantes desta pesquisa a um item do questionário sobre preferência por repertório. As respostas, em categorias, apresentaram as recorrências de indicação expostas na Tabela 9.

TABELA 9
Preferências por repertório

| Repertório | Nº total de respondentes: 85 | |
|---|-------------------------------------|-------------------|
| | Nº de indicações | Percentual |
| <i>Popular [samba, rock, sertanejo, MPB, etc.]</i> | 75 | 88,2% |
| <i>Erudita [peças, estudos, compositores, etc.]</i> | 62 | 72,9% |
| <i>Religiosa [gospel, católica, etc.]</i> | 4 | 4,7% |
| <i>Sem preferência</i> | 4 | 4,7% |
| <i>Todas</i> | 3 | 3,5% |
| <i>Folclórica [música regional]</i> | 2 | 2,5% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Assim, é possível sinalizar que, quando ao repertório, existe uma não correspondência efetiva entre as expectativas e preferências de grande parte dos licenciandos e aquilo que é contemplado e trabalhado na graduação. Essa inferência, contudo, não se traduz na rejeição dos estudantes à música erudita, mas, em certa medida, na manutenção desse repertório associada a uma maior contemplação da música popular.

Expectativas e pretensões quanto à formação e atuação profissional

A fim de investigar a percepção de *campo de possibilidades*, os *projetos*, o *potencial de metamorfose* e a *negociação de realidade* dos estudantes, busquei conhecer e compreender as expectativas e pretensões dos respondentes em relação à sua formação e atuação profissional nas diferentes etapas da graduação.

A princípio, foi lhes perguntado quais eram os profissionais que eles acreditavam serem formados pelo CLAMU quando eles optaram por essa graduação (percepção inicial do *campo de possibilidades*). Os resultados indicaram que, inicialmente, a maior parte dos estudantes acreditava que o perfil do egresso do CLAMU era o de um professor de escolas especializadas, como conservatórios. Vale destacar também o número significativo de respondentes que indicaram cantor(a)/instrumentista de música erudita – uma área de atuação associada à primeira – e professor de música da educação básica – contexto mais diretamente vinculado à natureza de uma licenciatura.

A Tabela 10 apresenta a recorrência das demais indicações e evidencia que os diversos níveis da educação básica e a escola específica de música são os contextos de atuação para os quais os licenciandos, inicialmente, acreditavam que o CLAMU formava profissionais. A percepção da maioria dos respondentes, assim, apresenta-se coerente com o perfil do egresso do CLAMU, apresentado no PPP de 2005.

TABELA 10
Profissionais que acreditavam serem formados no CLAMU quando ingressaram no Curso

| <i>Profissional</i> | <i>Nº total de respondentes: 85</i> | |
|--|-------------------------------------|-------------------|
| | <i>Nº de indicações</i> | <i>Percentual</i> |
| <i>Professor(a) de música de escolas especializadas</i> | 72 | 84,7% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música erudita</i> | 54 | 63,5% |
| <i>Professor(a) de música do ensino fundamental</i> | 52 | 61,1% |
| <i>Professor (a) de música do ensino médio</i> | 52 | 61,1% |
| <i>Professor(a) de música da educação infantil</i> | 50 | 58,8% |
| <i>Professor(a) de música autônomo(a)</i> | 48 | 56,4% |
| <i>Professor(a) universitário de música e/ou áreas afins</i> | 48 | 56,4% |
| <i>Professor(a) de música de projetos de ação social</i> | 43 | 50,5% |
| <i>Regente(a) de corais e/ou orquestras</i> | 42 | 49,4% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música popular</i> | 36 | 42,3% |
| <i>Professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins</i> | 34 | 40% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música erudita</i> | 32 | 37,6% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música popular</i> | 25 | 29,4% |
| <i>Outra(s) pretensão(ões)</i> | 1 | 1,1% |
| <i>Não sabia</i> | 1 | 1,1% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Ainda, conforme os dados da Tabela 11, é possível perceber que a percepção de *campo de possibilidades* inicial dos respondentes correspondia, em certa medida, aos seus *projetos* profissionais iniciais; ou seja, às pretensões profissionais que tinham ao ingressar na licenciatura.

TABELA 11
Pretensões profissionais ao ingressar no CLAMU

| <i>Forma de atuação</i> | <i>Nº total de respondentes: 85</i> | |
|--|-------------------------------------|-------------------|
| | <i>Nº de indicações</i> | <i>Percentual</i> |
| <i>Professor(a) de música de escolas especializadas</i> | 56 | 65,8% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música popular</i> | 35 | 41,1% |
| <i>Professor(a) universitário de música e/ou áreas afins</i> | 33 | 38,8% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música erudita</i> | 31 | 36,4% |
| <i>Professor(a) de música do ensino fundamental</i> | 29 | 34,1% |
| <i>Professor(a) de música autônomo(a)</i> | 28 | 32,9% |
| <i>Professor (a) de música do ensino médio</i> | 25 | 29,4% |
| <i>Professor(a) de música de projetos de ação social</i> | 25 | 29,4% |
| <i>Professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins</i> | 24 | 28,2% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música popular</i> | 21 | 24,7% |
| <i>Regente(a) de corais e/ou orquestras</i> | 14 | 16,4% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música erudita</i> | 12 | 14,1% |
| <i>Não sabiam</i> | 2 | 2,3% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Essa correspondência é parcial, haja vista que, apesar de a atuação em escolas especializadas ter se mantido com o maior número de indicações e a atuação de cantores(as)/instrumentistas ter se mantido também com grande número – dessa vez, de música popular em segundo lugar e de música erudita em terceiro –, o ensino superior apresentou mais indicações do que a educação básica. Tal configuração indica, que, mesmo se tratando de uma

licenciatura, a educação básica não figurou, inicialmente, como o contexto educativo mais presente nos *projetos* dos estudantes.

Apenas aos 64 estudantes veteranos foi perguntado que profissionais eles acreditavam que o CLAMU estava formando de modo mais efetivo, com base na experiência que até então eles tinham na graduação. A Tabela 12 apresenta os resultados.

TABELA 12
Profissional(is) que acreditavam serem o(s) mais bem formado(s) no Curso

| <i>Forma de atuação</i> | <i>Nº total de respondentes: 64</i> | |
|--|-------------------------------------|-------------------|
| | <i>Nº de indicações</i> | <i>Percentual</i> |
| <i>Professor(a) de música da educação infantil</i> | 63 | 98,4% |
| <i>Professor(a) de música do ensino fundamental</i> | 49 | 76,5% |
| <i>Professor(a) de música de escolas especializadas</i> | 45 | 70,3 |
| <i>Professor (a) de música do ensino médio</i> | 38 | 59,3% |
| <i>Professor(a) de música de projetos de ação social</i> | 36 | 56,2% |
| <i>Professor(a) de música autônomo(a)</i> | 32 | 50% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música erudita</i> | 27 | 42,1% |
| <i>Professor(a) universitário de música e/ou áreas afins</i> | 21 | 32,8% |
| <i>Professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins</i> | 17 | 26,5% |
| <i>Regente(a) de corais e/ou orquestras</i> | 12 | 18,7% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música popular</i> | 6 | 9,3% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música erudita</i> | 3 | 4,6% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música popular</i> | 2 | 3,1% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Essa questão não foi direcionada à Turma 1, uma vez que o item pressupunha uma maior experiência do respondente no Curso. Os resultados indicam que as expectativas e

pretensões profissionais dos estudantes não corresponderam efetivamente à percepção que eles tinham acerca do direcionamento dado pelo CLAMU à formação dos licenciandos. A educação infantil, como exposto na Tabela 12, foi uma alternativa indicada por quase todos os respondentes.

Condizentemente, a educação infantil também foi o contexto no qual a maior parte dos respondentes indicou se sentir apto para atuar no momento da pesquisa. Na Tabela 13, vale também destacar as indicações para atuação como professor(a) de música autônomo(a).

TABELA 13
Contextos nos quais se sentem aptos a atuar

| <i>Forma de atuação</i> | <i>Nº total de respondentes: 64</i> | |
|--|-------------------------------------|-------------------|
| | <i>Nº de indicações</i> | <i>Percentual</i> |
| <i>Professor(a) de música da educação infantil</i> | 43 | 67,1% |
| <i>Professor(a) de música autônomo(a)</i> | 39 | 60,9% |
| <i>Professor(a) de música do ensino fundamental</i> | 29 | 45,3% |
| <i>Professor(a) de música de projetos de ação social</i> | 28 | 43,7% |
| <i>Professor(a) de música de escolas especializadas</i> | 28 | 43,7% |
| <i>Professor(a) de música do ensino médio</i> | 22 | 34,2% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música popular</i> | 19 | 29,6% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música erudita.</i> | 16 | 25% |
| <i>Professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins</i> | 9 | 14% |
| <i>Professor(a) universitário de música e/ou áreas afins</i> | 8 | 12,5% |
| <i>Regente(a) de corais e/ou orquestras</i> | 6 | 9,3% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música popular</i> | 4 | 6,2% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música erudita</i> | 1 | 1,5% |
| <i>Não sabiam</i> | 9 | 14% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Quando perguntado aos 64 respondentes sobre onde, no momento da pesquisa, pretendiam atuar profissionalmente, o resultado foi, em grande parte, condizente com suas expectativas e pretensões iniciais (Tabela 14). Ou seja: houve um grande número de respondentes indicou que, em seus *projetos*, estavam: a atuação em escolas especializadas e a atuação como instrumentistas – seja na música popular, seja na música erudita.

TABELA 14
Contextos nos quais pretendem atuar

| <i>Forma de atuação</i> | <i>Nº total de respondentes: 64</i> | |
|--|-------------------------------------|-------------------|
| | <i>Nº de indicações</i> | <i>Percentual</i> |
| <i>Professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins</i> | 46 | 71,8% |
| <i>Professor(a) de música de escolas especializadas</i> | 33 | 51,5% |
| <i>Professor(a) universitário de música e/ou áreas afins</i> | 30 | 46,8% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música popular</i> | 25 | 39% |
| <i>Cantor(a)/instrumentista de música erudita</i> | 23 | 35,9% |
| <i>Professor(a) de música autônomo(a)</i> | 21 | 32,8% |
| <i>Professor(a) de música da educação infantil</i> | 17 | 26,5% |
| <i>Professor(a) de música do ensino fundamental</i> | 17 | 26,5% |
| <i>Professor(a) de música de projetos de ação social</i> | 16 | 25% |
| <i>Professor (a) de música do ensino médio</i> | 13 | 20,3% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música popular</i> | 13 | 20,3% |
| <i>Regente(a) de corais e/ou orquestras</i> | 12 | 18,7% |
| <i>Compositor(a)/arranjador(a) de música erudita</i> | 7 | 10,9% |
| <i>Não sabiam em que área pretendiam atuar</i> | 2 | 3,1% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

O grande destaque, desse resultado, contudo, é para o ensino superior, conforme apresenta a Tabela 14. Isso indica que, durante a graduação, esse contexto passou a integrar o *campo de possibilidades* de muitos estudantes. Assim, com *potencial de metamorfose e negociação de realidade*, os *projetos* parecem se alterar ao longo da graduação. Há que se ressaltar também, o número reduzido de estudantes que almeja atuar na escola de educação básica, o que corrobora com a observação de Souza (1997), quando afirma que entre os formandos de cursos de licenciatura em música são poucos os que dizem que vão atuar em escolas, com exceção daqueles que já atuam e talvez por isso mesmo tenham escolhido o curso (SOUZA, 1997, p. 15). Nesse sentido também, parece ser coerente a percepção de que a escola de educação básica tende a deixar o *campo de possibilidades* de alguns estudantes e, conseqüentemente, de se ausentar de muitos *projetos*. Isso porque quando perguntados sobre a intenção que tinham, ao entrar na graduação, em atuar num dos níveis da educação básica, 34,1% (dos 85 participantes) responderam positivamente. Já em relação à intenção que tinham em atuar nesse contexto após o ingresso na graduação, a porcentagem de indicações positivas se tornou ainda menor: 26,5 % (dos 64 estudantes veteranos).

Como a maior parte dos respondentes indicou a intenção de atuar no contexto do ensino superior – como docentes e pesquisadores –, foi interessante observar as áreas de pesquisa nas quais esse grupo de 42 respondentes demonstrou interesse em atuar futuramente (Tabela 15). A Educação Musical foi a área mais visada, o que indica uma maior inclinação desse grupo para a continuidade de sua formação especificamente educativo-musical após o término da graduação, o que também evidencia a tendência desse grupo se direcionar para o ensino superior. Com um número significativo de aspirantes a pesquisa, também merecem destaque a Etnomusicologia e a área de Práticas Interpretativas, que foram indicadas por quase metade desse grupo de 42 participantes.

Por meio da observação de respostas por turma, foi possível perceber que em estágios mais iniciais do Curso, as áreas mais visadas no campo da pesquisa são: Musicologia, Composição, Práticas Interpretativas/Performance e Musicoterapia. E, em estágios mais avançados, fundamentalmente são mais indicadas as áreas de Educação Musical e Etnomusicologia. A Tabela 15 apresenta o número de recorrência de indicações para cada área, o que evidencia os maiores interesses dos 42 respondentes em relação à pesquisa.

TABELA 15
Áreas de pesquisa em que pretendem atuar

| Áreas de pesquisa | Nº total de respondentes: 42 | |
|--|------------------------------|------------|
| | Nº de indicações | Percentual |
| <i>Educação Musical</i> | 23 | 54,7% |
| <i>Etnomusicologia</i> | 20 | 47,6% |
| <i>Práticas interpretativas/performance/execução</i> | 18 | 42,8% |
| <i>Musicoterapia</i> | 9 | 21,4% |
| <i>Composição</i> | 7 | 16,6% |
| <i>Música e tecnologia</i> | 6 | 14,2% |
| <i>Regência</i> | 6 | 14,2% |
| <i>Musicologia</i> | 5 | 11,9% |
| <i>Não souberam responder</i> | 2 | 4,7% |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Educação Musical e Etnomusicologia parecem ser as áreas mais indicadas em decorrência da formação dos professores que estão engajados no campo da pesquisa e que a incentivam na graduação, conforme aponta a fala de A15.

A15: Então... São as duas áreas que mais me instigam, porque... Primero: é pesquisa! E eu gosto de escrever. Sempre gostei muito de escrever, cê tá me entendendo? Então, eu me encontrei, me identifiquei com pesquisa, com essa questão de escrever. E, segundo: o incentivo que a gente tem aqui é em educação [musical] e etno. Tem sempre um evento, uma palestra. Então, digamos que eu me considero um educador etnomusical. Eu trabalho com muitas músicas nas aulas. Acabo tendo que pesquisar coisas da etno e vou me formando assim. Meus colegas, eu digo aqueles que tem vontade de pesquisar, também ficam nessa: educação e etno. Quando a gente fala em pesquisa aqui, a gente tá falando dessas duas áreas. E quem quer trabalhar na universidade futuramente tem que se dedicar mesmo: ler, escrever, participar de evento (A15, 2010).

Assim, é possível afirmar que o grupo total de participantes desta pesquisa, apesar de heterogêneo, apresenta mais efetivamente uma tendência para a docência no ensino superior do que para a educação básica – que é o contexto para o qual eles acreditam ser foco do CLAMU e no qual mais se sentem mais preparados para atuar. Cabe, então, frisar que essa percepção dos respondentes coincide, em certa medida, com o perfil profissional do egresso do Curso apresentado no PPP de 2005, qual seja:

[...] professores para atender ao ensino básico em todos os seus seguimentos: educação infantil, séries iniciais, ensino fundamental e ensino médio de escolas regulares e especializadas podendo atuar ainda em modalidades específicas tais como: crianças e jovens em situação de risco, jovens e adultos, escolas rurais ou classes multisseriadas, educação especial, educação indígena e educação de idosos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 64)

No PPP de 2005, ainda há a menção de que os estudantes podem prosseguir na carreira acadêmica, ingressando em cursos de pós-graduação para que se tornem aptos a ministrar aulas no Ensino Superior, o que lhes possibilitaria também a atuação na área da pesquisa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005, p. 64). Nesse sentido, vale destacar, por um lado, o desalinhamento entre os objetivos de vários estudantes e os objetivos do CLAMU no que concerne à educação básica. E, por outro lado, um alinhamento parcial entre os objetivos do CLAMU e o interesse dos licenciandos pela docência no ensino superior. Esse objetivo, especificamente, não está desarticulado dos objetivos do CLAMU, uma vez que o seu PPP de 2005, como demonstrado acima, também cita o ensino superior como possibilidade de atuação do egresso. Por fim, vale destacar que o contexto que apresentou a menor variação de indicações nos itens do questionário foi a escola especializada de música, sendo o espaço mais consonante com as expectativas, impressões e pretensões dos estudantes, e desses aspectos com a formação e objetivos do CLAMU.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os apontamentos realizados ao longo dos capítulos desta dissertação, ficaram evidentes convergências e divergências que caracterizaram o Curso de Artes/Música da UNIMONTES e suas inter-relações com o corpo discente. O trabalho analítico e reflexivo, aqui empreendo, possibilitou, nesse sentido, a compreensão de como a pluralidade de aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos participantes desta pesquisa se relaciona com a singularidade da Licenciatura que cursam.

No primeiro capítulo deste trabalho, evidenciei as bases epistemológicas que têm sustentado a área de educação musical na contemporaneidade e as bases teórico-metodológicas que têm alicerçado as pesquisas de abordagem mista – quantitativa e qualitativa – na pesquisa em ciências humanas e sociais. A partir dessa exposição, ficou evidenciada a perspectiva teórica e o delineamento metodológico deste trabalho. Já no segundo capítulo, evidenciei as características e os desafios da formação de professores de música no Brasil na atualidade a partir de uma revisão de literatura acerca da temática. Nesse mesmo capítulo, trouxe o referencial teórico acerca da trajetória de vida em sociedades complexas (VELHO, 2003), cujas proposições – *memórias, projetos, campos de possibilidade, negociação de realidade e potencial de metamorfose* – contribuíram com a compreensão e sistematização do tema, bem como ofereceram subsídios para elaboração dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa. No Capítulo 3, apresentei o CLAMU a partir dos seu PPP de 2005, evidenciando o cenário sociocultural em que se situa, bem como suas reconfigurações ao longo de sua história – decorrentes de mudanças na legislação. Nesse capítulo, ficaram destacadas as bases formativas, teóricas e socioculturais da graduação. Esses dados foram importantes, já que foram correlacionados com o material empírico oriundo dos licenciandos. Esse material, por sua vez, foi apresentado no Capítulo 4, que indicou os aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais do corpo discente da Licenciatura.

A partir da análise do PPP do Curso, ficou aparente que o processo de formação no CLAMU apresenta a tendência de contemplar segmentos epistemológicos, socioculturais e profissionais amplos. Contudo, por meio dos questionário e entrevistas, houve, por parte dos estudantes, a indicação de que a tendência do Curso é contemplar segmentos epistemológicos, socioculturais e profissionais específicos. Essa percepção emergiu na medida em que os

estudantes indicaram haver: 1) uma sutil pressuposição do Curso de que eles têm estudo prévio em música; 2) uma predominância da música erudita no repertório trabalhado durante a graduação; 3) uma formação mais direcionada para educação infantil, para as séries iniciais da educação básica e, também, para escolas especializadas. É importante ressaltar, contudo, que esses itens não foram indicados como um aspecto negativo da formação oferecida pelo CLAMU. O que é problematizado pelos estudantes não é a presença desses itens, mas a carência de outros. Nesse sentido, o encontro dos estudantes com o Curso pôde ser apreendido como um fenômeno de acolhimento. Mas são os graduandos quem têm acolhido o Curso, como um empreendimento social e culturalmente definido, e não necessariamente o Curso que os tem acolhido efetivamente como indivíduos social e culturalmente diversos. Tal observação, em certa medida, vai de encontro ao PPP de 2005, haja vista que o documento indica que o CLAMU “busca valorizar os interesses dos indivíduos que ingressam no curso tendo como foco sua perspectiva de realização profissional” (UNIVERSIDADES ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a, p. 50).

Considerando os resultados que concernem às pretensões profissionais dos estudantes, ficou claro que, de forma geral, os estudantes ingressam na Licenciatura cientes de que estão adentrando num espaço destinado à formação de professores. No entanto, geralmente, não é tão claro – principalmente para os que estão em etapas iniciais do Curso – quais são os campos de atuação do profissional da área. Um exemplo disso pôde ser verificado na constatação de que, ao optar pela graduação, diversos estudantes não sabiam que o Curso também contemplava a formação de professores de música para a escola de educação básica, o que demonstra algum desconhecimento em relação à natureza de um curso de licenciatura. Por outro lado, foram recorrentes respostas que indicaram a ideia de que a graduação prepara profissionais para atuação em instituições especializadas no ensino de música (como conservatórios), ou para atuação autônoma em aulas particulares de instrumento e/ou canto. Essa observação reflete uma recorrente associação que, inicialmente, alguns licenciandos parecem fazer entre o Curso e o ensino de instrumento e/ou canto, bem como com a formação de compositores, arranjadores, instrumentistas, cantores e regentes de orquestras, coros, etc.

Inicialmente, grande parte dos estudantes expressam o desejo de se formarem músicos, com competências necessárias para essa atuação. Ou seja, inicialmente, a despeito de acreditarem que o Curso não satisfará exatamente as suas demandas iniciais, a Licenciatura é vista como um meio através do qual poderão atingir objetivos inicialmente pensados, embora

não claramente delineados. Em seguida, objetivos mais claros, e diferentes dos iniciais, parecem emergir em decorrência da progressiva inserção no meio acadêmico. E, nesse processo, os objetivos expressos pela maioria dos estudantes passam a se relacionar principalmente com a docência no ensino superior e com a pesquisa. Em estágios iniciais do Curso, as áreas de pesquisa mais visadas pelos estudantes são: Musicologia, Composição, Práticas Interpretativas/Performance e Musicoterapia; e, em estágios mais avançados, fundamentalmente, Educação Musical e Etnomusicologia. Tal dado indica uma forte influência dos professores/pesquisadores do Curso, cujas formações estão fundadas nessas áreas (cf. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2005a.). Dessa forma, pôde ser percebido que, nesse contexto, as adequações partem dos estudantes. E o Curso, por sua vez, possibilita reconstruções pessoais e profissionais constantes aos graduandos.

Assim, com base nas proposições de Velho (2003), é possível concluir que, num curso de graduação, estão presentes indivíduos que provém de contextos socioculturais diversos e que, assim, apresentam *memórias*, *projetos* e percepção de *campo de possibilidades* potencialmente diferentes entre si. E, em virtude do seu *potencial de metamorfose*, esses indivíduos têm, durante a graduação, a possibilidade de *negociação de realidade* e, portanto, a oportunidade de nutrir suas *memórias* com experiências significativas, capazes de alterar a sua percepção do *campo de possibilidades* e, conseqüentemente, de consolidar ou transformar seus *projetos*.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a compreensão dessa dinâmica pode embasar uma “formação significativa do professor música”, que seria uma formação contempladora de experiências prévias dos graduandos e comprometida com experiências significativas desses estudantes na e após a graduação. Se as experiências significativas dos estudantes se fizerem presentes na sua própria formação acadêmica e, se, nesse processo, novas experiências forem somadas, tornando-se também significativas, todas essas experiências poderão integrar a *memória* dos futuros profissionais. E essa *memória*, por sua vez, poderá influenciar *projetos* de atuação profissional com as mesmas concepções que estiveram presentes em sua formação inicial. Isso porque, como mencionado no Capítulo 3: “os professores do curso superior de música não são invisíveis para os alunos: seu domínio didático, sua pedagogia musical, suas culturas musicais e seus comportamentos imprimem-lhes marcas” (MORATO, 2009, p. 264).

Entendendo que processos educativos partem de projetos desenvolvidos a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que os educandos participem

(RIBEIRO, 2003, 39-40), é importante, nesse sentido, a estruturação de propostas formativas abrangentes e que sejam flexíveis a ponto de abarcar as possibilidades de experiências que emergem da diversidade dos próprios estudantes. Vale ressaltar que muitas dessas experiências podem ser aquelas que, há tempos, são desprivilegiadas pelos ambientes formais de ensino, indicadas no Capítulo 2. Dessa forma, cabe refletir que “se os licenciandos em música são instrumentalizados e formados para defenderem a área da educação musical em seus múltiplos espaços, para participarem na construção de projetos pedagógicos e currículos de suas respectivas escolas”, esses mesmos estudantes “deveriam ser levados em consideração para também participarem e opinarem quanto à sua formação e quanto à reformulação curricular da graduação em que se inserem” (CERESER, 2003, p. 134).

Considerar os licenciandos em música como indivíduos complexos e diversos que, em decorrência de suas distintas experiências socioculturais, apresentam expectativas, perspectivas e anseios múltiplos vai, nesse sentido, ao encontro da forma como se espera que esses futuros profissionais atuem com os seus futuros alunos. Ao finalizar este trabalho, gostaria de salientar que essas inferências não apontam para a necessidade de os cursos de licenciatura se adequarem retamente às características apresentadas pelos estudantes, mas, sim, que uma formação significativa e consistente tenha como ponto de partida e como referências o que os estudantes são, podem vir a ser, acreditam ser e almejam ser.

Com base nos resultados apresentados, espero que as análises e reflexões aqui empreendidas possam ser geradoras de mais análises e mais reflexões no âmbito científico e que, ademais, possam ser consideradas no campo empírico da formação de professores de música. Certamente, são elementos-chave para a educação musical contemporânea a fomentação de novas perspectivas para a área e o oferecimento de subsídios para fundamentação de práticas significativas, diversas e, nesse sentido, não excludentes e/ou previamente definidas, mas constantemente reconstruídas e contextualizadas.

A partir do trabalho realizado, deixo as seguintes questões para possíveis novos estudos dentro da temática formação de professores de música no Brasil: em que medida é possível definir e estruturar cursos de formação de professores da área que contemplem as expectativas, os perfis, os objetivos e a diversidade sociocultural dos estudantes? A formação ampla – comprometida com contextos que exigem saberes, competências e habilidades complexas e diversificadas – é possível e viável para os cursos de licenciatura em música, a partir do corpo docente atuante nas instituições e do contexto das universidades brasileiras? O

que é possível a partir do cenário atual? Em que medida a produção do conhecimento científico e trabalhos sistemáticos de pesquisa podem contribuir com as propostas formativas das licenciaturas em música? As concepções que orientam o processo formativo dos futuros professores de música são consonantes com as concepções que a área espera que estejam presentes na atuação desses futuros profissionais?

Trabalhos orientados por essas inquietações podem não apenas apresentar aprofundamentos nos aspectos já contemplados nesta pesquisa. Podem explorar, também outras dimensões da formação do professor da área, contribuindo ainda mais com esse campo complexo e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Música/Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, set. 2000b.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta*, Porto Alegre, n. 13, n 20, p. 90-121, jun. 2002b.

BEYER, Ester. Educação Musical no Brasil: tradição ou inovação? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1993, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1993. p. 97-115.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Ed.Loyola, 2002.

BRASIL. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Decreto-Lei nº 1.190, d 4 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CFE/CESU 152/1993: Reconhecimento do Curso de Educação Artística - Licenciatura de 1º grau e Licenciatura nas habilitações: Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas, mantido pela Autarquia Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Brasília, 1993. Disponível em: <www.dominionpublico.gov.br%2Fdownload%2Ftexto%2Fcd002273.pdf> Acesso em 13 mar. 2011.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª série)*: Arte. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 13 mar. 2011

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (terceiro quarto ciclos do ensino fundamental): Arte*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>> Acesso em 13. Mar. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP01_02.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2/2002: Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em 13 mar. 2011

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>> Acesso em 13 mar. 2011.

_____. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm> Acesso em 09 jan. 2010.

_____. Portaria Inep nº 131 de 24 de junho de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/Portaria_Diretrizes_2009_Musica.pdf> Acesso em 13 mar. 2011.

CARVALHO, Tiago de Quadros Maia. A formação musical de uma banda de metal em Montes Claros-MG: o caso da Vomer. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE. FÓRUM NORTE-RIO-GRANDENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 7., 2010, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2010a. CD-rom

_____. A Vomer: um exemplo da prática musical metaleira na cidade de Montes Claros-MG. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2010b. CD-rom

CERESER, Cristina. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música/Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010. 172p.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SOARES, José. A formação do professor de música no Brasil: Ações do Grupo de Pesquisa MUSE - Música e Educação. In: CONGRESSO DA ABEM E SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. CD-rom. P. 170 -178

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 8 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem Verbal e linguagem musical. *Cadernos de Estudos Educação Musical*, n. 4/5, p. 30-43, Nov.1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/linguagem_verbal.htm> Acesso em 13 mar. 2011

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Art Med, 2009.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 87-92, mar. 2003.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 53-55, mar. 2003.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1993, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1993. p. 47-64.

KATER, Carlos; JOLY, Ilza. Educação Musical na UFSCar: relato de proposta para formação de um novo perfil de educador. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. CD-rom.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaço e possibilidades. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 57-62, mar. 2003.

KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, n. 16/17, p. 50 -73, abr/nov.2000.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas, 1999, vol.20, n.68., 239-277.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 33-38, mar. 2003.

_____. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

_____. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 22, p. 57-66, set. 2009.

MENDES, Jean Joubert Freitas. *Música e religiosidade na caracterização identitária do Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias de Montes Claros – MG*. 202 f. Dissertação (Mestrado em Música/Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MERRIAM, Alan. *The Antropology of Music*. Illinois, 1964.

MORATO, Cintia Thaís. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentido sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música/Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Atuação musical do educador musical no terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 93-100, mar. 2003.

_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, n. 14, 25-33, mar.2006.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Por que a licenciatura em música? Um Estudo sobre Escolha Profissional com Calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003*. 2004. 136 f.. Dissertação (Mestrado em Música/Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPPOM, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.

_____. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

_____. *Performance Musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros*. 237 f. Tese (Doutorado em Música/Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, 2005a.

_____. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Marinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005b. p. 49-66.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Claves: Revista do Programa de Pós-Graduação em Musica da Universidade Federal da Paraíba*, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, nov. 2006.

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, n. 13, 83-92, set. 2005.

RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 47-51, 2003.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículo e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 39-45, 2003.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., Belém, 2000. *Anais...* Belém: ABEM, setembro, 2000, p. 19-26.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 63-68, mar. 2003.

SILVA, José Alberto Salgado e. *Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de Música*. 288f. Tese (Doutorado em Música). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SMALL, Christopher. *Music, Society, Education: a radical examination of the prophetic function of music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. 2st edition. London: John Calder Publishers, 1984.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 107-109, 2003.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

EDUCAÇÃO MUSICAL, 5.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 1996. p. 11-39.

_____. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. Trabalho apresentado no Seminário sobre o Ensino Superior de Artes no Brasil, Salvador, 1997. Mimeografado.

_____. Caminhos para a Construção de uma Outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto alegre, UFRGS, 2000. p. 173 – 183.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, 2001. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 65-92.

_____. Educação Musical e Práticas Sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 07-11, mar. 2004.

_____. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SWANWICK, Keith. *Ensinando musica musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p.119-144, 1999.

_____. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001, p. 75-84.

_____. Perfis culturais de estudantes de música. In: Congresso da Seção Latino Americana Da International Association For The Study Of Popular Music, 4, 2002, Cidade do México. *Actas...* Cidade do México, 2002. p. 2-19.

_____. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 11-19, mar. 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. *Projeto do Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes da Universidade Estadual de Montes Claros*. Montes Claros, 2001.

_____. *Projeto do Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros*. Montes Claros, 2005a.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução Nº 126*: Aprova a criação dos cursos de Artes Visuais, Artes-Música e Artes-Teatro e seus respectivos Projetos Pedagógicos. Montes Claros, 2005b.

_____. *Edital do Processo Seletivo 1/2011 da Universidade Estadual de Montes Claros*. Montes Claros, 2010.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al. *Itinerário da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Referências (entrevistas)

A1. Montes Claros, 22 de julho de 2010. Gravação digital (19'08''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A2. Montes Claros, 05 de março de 2010. Gravação digital (12'33''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A3. Montes Claros, 23 de julho de 2010. Gravação digital (23'07''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A4. Montes Claros, 05 de março de 2010. Gravação digital (29'25''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A5. Montes Claros, 21 de julho de 2010. Gravação digital (17'). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A6. Montes Claros, 03 de março de 2010. Gravação digital (19'01''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A7. Montes Claros, 04 de março de 2010. Gravação digital (17'20''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A8. Montes Claros, 26 de julho de 2010. Gravação digital (20'58''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A9. Montes Claros, 04 de março de 2010. Gravação digital (29'30''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A10. Montes Claros, 27 de julho de 2010. Gravação digital (17'22''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A11. Montes Claros, 04 de março de 2010. Gravação digital (56'12''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A12. Montes Claros, 02 de março de 2010. Gravação digital (28'06''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A13. Montes Claros, 03 de março de 2010. Gravação digital (23'03''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A14. Montes Claros, 05 de março de 2010. Gravação digital (35'03''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

A15. Montes Claros, 29 de julho de 2010. Gravação digital (29'40''). Entrevista concedida a Mário André Wanderley Oliveira, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Solicitação para realização da pesquisa



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Prezado Prof. Waldir Pereira da Silva
(Coordenador do Curso de Licenciatura em Música da UNIMONTES),

Vimos solicitar apoio do Curso de Licenciatura em Música da Unimontes, no sentido de viabilizar a realização da pesquisa de Mestrado de Mário André Wanderley Oliveira, intitulada *A formação no Curso de Licenciatura em Música da UNIMONTES frente às expectativas e o perfil dos estudantes*. Salientamos que o mestrando será devidamente orientado e realizará o trabalho com bases nos preceitos éticos, epistêmicos e metodológicos da pesquisa científica na área de Música e das Ciências Humanas em geral.

João Pessoa, 04 de janeiro de 2010

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em azul de Luis Ricardo Silva Queiroz, sobre uma linha horizontal.

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

Apêndice 2 – Autorização para realização da pesquisa

Autorização para realização da pesquisa

Eu, Waldir Pereira da Silva, coordenador do curso de Artes – Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, autorizo Mário André Wanderley Oliveira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – PPGM/UFPB, a realizar sua pesquisa de Mestrado, intitulada “*A Formação na Licenciatura em Música da UNIMONTES frente às expectativas e o perfil dos estudantes do Curso*”.



Prof. Waldir Pereira da Silva

(Coordenador do Curso de Artes - Habilitação em Música da UNIMONTES)

Prof. Waldir Pereira da Silva
Coordenador Didático do Curso de Artes
Masp 597000-9



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado em Música – Área de concentração: Educação Musical

Apêndice 3 – Questionário (Turma 1)

Caro respondente,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que busca compreender as relações que se configuram entre as propostas de formação da Licenciatura em Música da Unimontes e o perfil/expectativas/objetivos dos estudantes do Curso. Trata-se de um trabalho de Mestrado em Música (área de concentração: Educação Musical) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba - PPGM/UFPB e subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. Sua participação é muito importante. Desde já agradeço!

Nome: _____ **Idade:** _____

Instrumento: _____ **E-mail:** _____

1) Você já estudava música (formal ou informalmente) antes de iniciar a graduação?

01 - () Sim

02 - () Não [se marcar esta alternativa, passe para a letra “c” desta mesma questão]

a) Há quanto tempo você estuda música?

01 - () Menos de um ano

02 - () Mais de um ano (e menos de dois)

03 - () Mais de dois anos (e menos de três)

04 - () Mais de três anos (e menos de quatro)

05 - () Mais de quatro anos (e menos de cinco)

06 - () Mais de cinco anos. Quanto tempo especificamente? _____.

b) Antes de iniciar a graduação, onde você estudou música? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

01 - () Em cursos livres

02 - () Em escolas especializadas (ex.: conservatório)

03 - () Em aulas particulares de instrumento/canto

04 - () Estudei sozinho apenas (através de revistas / internet / vídeo-aulas / dicas de amigos, etc.)

05 - () Em outro(s) local(is). Cite qual(is): _____

c) Em sua opinião, para quem vai se graduar em Artes/Música, o estudo prévio na área é:

01 - () Irrelevante.

02 - () Importante, mas prescindível.

03 - () Importante e imprescindível.

2) Você atua ou já atuou como músico/musicista?

- 01 - () Sim, atuo.
 02 - () Sim, já atuei.
 03 - () Não. [se marcar esta alternativa, passe para a questão número “3”]

a) Há quanto tempo você atua como músico/musicista? (Se não atua mais ou não tem atuado, durante quanto tempo atuou?)

- 01 - () Menos de um ano
 02 - () Mais de um ano (e menos de dois)
 03 - () Mais de dois anos (e menos de três)
 04 - () Mais de três anos (e menos de quatro)
 05 - () Mais de quatro anos (e menos de cinco)
 06 - () Mais de cinco anos. Quanto tempo especificamente? _____.

b) De que forma atua/atuou? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Cantando/tocando em bares e/ou outros estabelecimentos
 02 - () Integrando orquestras
 03 - () Cantando em corais
 04 - () Como instrumentista/cantor(a) erudito solo
 05 - () Como instrumentista/cantor(a) em bandas de baile
 06 - () Como instrumentista/cantor(a) em bandas de axé
 07 - () Como instrumentista/cantor(a) em bandas de rock
 08 - () Como instrumentista/cantor(a) em grupos de samba/pagode
 09 - () Como instrumentista/cantor(a) em banda de forró
 10 - () Como instrumentista/cantor(a) de música sertaneja
 11 - () Como instrumentista/cantor(a) em grupos vinculados a contextos religiosos
 12 - () Integrando alguma manifestação da cultura popular
 13 - () Outra(s) forma(s) de atuação. Cite qual(is): _____.

c) Você acredita que as habilidades e o conhecimento que adquiriu e desenvolveu através da sua atuação como músico/musicista possam ser úteis durante o curso?

- 01 - () Sim, creio que serão bastante úteis.
 02 - () Sim, mas acredito que serão pouco úteis.
 03 - () Creio que não serão úteis.

d) Você acredita que as habilidades e o conhecimento que você irá adquirir durante o curso serão úteis para o desenvolvimento das atividades musicais que realiza?(Se não tem atuado como músico, você acredita que as habilidades e o conhecimento que irá adquirir durante o curso poderiam ser úteis para o desenvolvimento das atividades musicais que já realizou?)

- 04 - () Sim, bastante úteis.
 05 - () Sim, mas pouco úteis.
 06 - () Não.

3) Você leciona ou já lecionou música?

- 01 - () Sim, leciono.
 02 - () Sim, já lecionei.
 03 - () Não. [caso marque essa alternativa, passe para a questão “5”]

| |
|--|
| <p>a) Há quanto tempo leciona? (Se não leciona atualmente, durante quanto tempo lecionou?)</p> <p>01 - () Menos de um ano 02 - () Mais de um ano (e menos de dois) 03 - () Mais de dois anos (e menos de três) 04 - () Mais de três anos (e menos de quatro) 05 - () Mais de quatro anos (e menos de cinco) 07 - () Mais de cinco anos. Quanto tempo especificamente? _____.</p> |
| <p>b) Em que contexto(s) leciona/lecionou?</p> <p>01 - () Na educação infantil 02 - () No ensino fundamental 03 - () No ensino médio 04 - () Em escola especializada (ex.: conservatório) 05 - () Em projetos de ação social 06 - () Em cursos livres 07 - () Em aulas particulares 08 - () Em outro(s) contexto(s). Cite qual(is): _____.</p> |
| <p>c) Em sua opinião, o curso pode contribuir com o desenvolvimento das atividades educativo-musicais que realiza? (Se não leciona atualmente, você acredita que o curso poderia contribuir com o desenvolvimento das atividades educativo-musicais que já realizou?)</p> <p>01 - () Sim, muito. 02 - () Sim, de maneira satisfatória. 03 - () Sim, mas pouco. 04 - () Não.</p> |
| <p>4) Nas disciplinas do curso relacionadas à execução instrumental e/ou vocal, você acha que serão utilizados repertórios:</p> <p>01 - () Compostos por músicas que eu conheço e aprecio. 02 - () Compostos por músicas que eu conheço e não aprecio. 03 - () Compostos por músicas que desconheço.</p> |
| <p>a) Especificamente, com que tipo de repertório você acha que irá trabalhar no curso?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p>b) Com que tipo de repertório gostaria de trabalhar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p>5) Ao optar pelo curso de Artes/Música, que profissionais você acha que eram formados pelo Curso? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]</p> <p>01 - () Professores de música para a educação infantil 02 - () Professores de música para o ensino fundamental 03 - () Professores de música para o ensino médio 04 - () Professores de música para atuação em projetos de ação social 05 - () Professores de música para atuação em escolas especializadas (ex.: conservatório) 06 - () Professores de música autônomos (professores particulares)</p> |

[illegible]

Grato! A sua contribuição foi muito importante!



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado em Música – Área de concentração: Educação Musical

Apêndice 4 – Questionário (Turmas 2, 3 e 4)

Caro respondente,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que busca compreender as relações que se configuram entre as propostas de formação da Licenciatura em Música da Unimontes e o perfil/expectativas/objetivos dos estudantes do Curso. Trata-se de um trabalho de Mestrado em Música (área de concentração: Educação Musical) realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba - PPGM/UFPB e subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. Sua participação é muito importante. Desde já agradeço!

Nome: _____ **Idade:** _____

Instrumento: _____ **Período:** _____ **E-mail:** _____

1) Você já estudava música (formal ou informalmente) antes de iniciar a graduação?

- 01 - () Sim
 02 - () Não [se marcar esta alternativa, passe para a letra “c” desta mesma questão]

a) Quando você ingressou no curso, havia quanto tempo que estudava música?

- 01 - () Menos de um ano
 02 - () Mais de um ano (e menos de dois)
 03 - () Mais de dois anos (e menos de três)
 04 - () Mais de três anos (e menos de quatro)
 05 - () Mais de quatro anos (e menos de cinco)
 06 - () Mais de cinco anos. Quanto tempo especificamente? _____.

b) Antes de iniciar a graduação, onde você estudou música? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Em cursos livres
 02 - () Em escolas especializadas (ex.: conservatório)
 03 - () Em aulas particulares de instrumento/canto
 04 - () Estudei sozinho (“de ouvido” e/ou através de revistas / internet / vídeo-aulas / dicas de amigos, etc.)
 05 - () Em outro(s) local(is). Cite qual(is): _____

c) Em sua opinião, para quem vai se graduar em Artes/Música, o estudo prévio na área é:

- 01 - () Irrelevante.
 02 - () Importante, mas prescindível.
 03 - () Importante e imprescindível.

2) Você atua ou já atuou como músico/musicista?

- 01 - () Sim, atuo.
 02 - () Sim, já atuei.
 03 - () Não. [se marcar esta alternativa, passe para a questão número “3”].

a) Há quanto tempo você atua como músico/musicista? (Se não atua mais, durante quanto tempo atuou?)

- 01 - () Menos de um ano
 02 - () Mais de um ano (e menos de dois)
 03 - () Mais de dois anos (e menos de três)
 04 - () Mais de três anos (e menos de quatro)
 05 - () Mais de quatro anos (e menos de cinco)
 06 - () Mais de cinco anos. Quanto tempo especificamente? _____.

b) De que forma atua/atuou? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

| | Já atuava antes da graduação e ainda atuo | Já atuava antes da graduação, mas não atuo mais | Comecei a atuar na graduação e ainda atuo | Comecei a atuar na graduação, mas não atuo mais |
|---|---|---|---|---|
| 01 - () Cantando/tocando em bares e/ou outros estabelecimentos | () | () | () | () |
| 02 - () Integrando orquestras | () | () | () | () |
| 03 - () Cantando em corais | () | () | () | () |
| 04 - () Como instrumentista/cantor(a) erudito solo | () | () | () | () |
| 05 - () Como instrumentista/cantor(a) em bandas de baile | () | () | () | () |
| 06 - () Como instrumentista/cantor(a) em bandas de axé | () | () | () | () |
| 07 - () Como instrumentista/cantor(a) em bandas de rock | () | () | () | () |
| 08 - () Como instrumentista/cantor(a) em grupos de samba/pagode | () | () | () | () |
| 09 - () Como instrumentista/cantor(a) em banda de forró | () | () | () | () |
| 10 - () Como instrumentista/cantor(a) de música sertaneja | () | () | () | () |
| 11 - () Como instrumentista/cantor(a) em grupos vinculados a contextos religiosos. | () | () | () | () |
| 12 - () Integrando alguma manifestação da cultura popular | () | () | () | () |
| 13 - () De outra(s) forma(s). Cite qual(is): _____. | () | () | () | () |

c) As habilidades e o conhecimento que você adquiriu e desenvolveu através dessas atividades estão sendo úteis no decorrer do curso?

- 01 - () Sim, estão sendo bastante úteis.
 02 - () Sim, mas estão sendo pouco úteis.
 03 - () Não estão sendo úteis.

d) As habilidades e o conhecimento que você vem adquirindo durante o curso estão sendo úteis para o desenvolvimento das atividades musicais que realiza? (Se não tem atuado como músico durante a graduação, você acredita que as habilidades e o conhecimento que você vem adquirindo ao longo do curso poderiam ser úteis para o desenvolvimento das atividades musicais que já realizou?)

- 01 - () Sim, bastante úteis.
 02 - () Sim, mas pouco úteis.
 03 - () Não.

3) Você leciona ou já lecionou música? (excetuando práticas de estágio do curso)

01 - () Sim, leciono.

02 - () Sim, já lecionei.

03 - () Não. [caso marque essa alternativa, passe para a questão número “4”]

a) Há quanto tempo leciona? (Se não leciona atualmente, durante quanto tempo lecionou?)

01 - () Menos de um ano

02 - () Mais de um ano (e menos de dois)

03 - () Mais de dois anos (e menos de três)

04 - () Mais de três anos (e menos de quatro)

05 - () Mais de quatro anos (e menos de cinco)

06 - () Mais de cinco anos. Quanto tempo especificamente? _____.

b) Em que contexto(s) leciona/leccionou?

| | Já atuava antes da graduação e ainda atuo | Já atuava antes da graduação, mas não atuo mais | Comecei a atuar na graduação e ainda atuo | Comecei a atuar na graduação, mas não atuo mais |
|---|---|---|---|---|
| 01 - () Na educação Infantil | () | () | () | () |
| 02 - () No ensino Fundamental | () | () | () | () |
| 03 - () No ensino Médio | () | () | () | () |
| 04 - () Em escola especializada (ex.: conservatório) | () | () | () | () |
| 05 - () Em projetos de ação social | () | () | () | () |
| 06 - () Em cursos livres | () | () | () | () |
| 07 - () Em aulas particulares | () | () | () | () |
| 08 - () Outros. Cite qual(is): _____ | () | () | () | () |

c) O curso tem contribuído com o desenvolvimento das atividades educativo-musicais que você realiza? (Se não tem atuado como professor de música durante o curso, você acredita que a graduação poderia ter contribuído com o desenvolvimento das atividades educativo- musicais que já realizou?)

01 - () Sim, muito.

02 - () Sim, de maneira satisfatória.

03 - () Sim, mas pouco.

04 - () Não.

4) Quanto às práticas de estágio, onde você já as realizou? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

01 - () Na educação infantil

02 - () No ensino fundamental

03 - () No ensino médio

04 - () Em escola especializada (ex.: conservatório)

05 - () Em projetos de ação social

06 - () Em projetos de extensão da Universidade

07 - () Em cursos livres.

08 - () Em outro(s) contexto(s). Cite qual(is): _____.

5) Você vem apresentando mais dificuldades (ou menos facilidade) em que categoria(s) de disciplinas? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

01 - () Não especificamente musicais (relacionadas à Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação, etc.).

02 - () Teórico-musicais (Teoria da Música, Percepção, Harmonia, Estruturação, etc.).

- 03 - () Histórico-musicais (História da Música, História da MPB, Música Contemporânea, etc.).
 04 - () Pedagógico-musicais (Didática Musical, Processos Pedagógicos, Práticas de estágio, etc.).
 05 - () Relacionadas à pesquisa geral e à pesquisa em música (metodologia científica, TCC/monografia, etc.).
 06 - () Práticas relacionadas à execução instrumental e/ou vocal (Instrumento, Prática em conjunto, etc.).
 07 - () Outra(s). Cite qual(ais): _____.
 08 - () Não estou tendo dificuldades em nenhuma disciplina.

6) Você vem tendo mais facilidade (ou menos dificuldades) em que categoria(s) de disciplinas? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Não especificamente musicais (relacionadas à Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação, etc.).
 02 - () Teórico-musicais (Teoria da Música, Percepção, Harmonia, Estruturação, etc.).
 03 - () Histórico-musicais (História da Música, História da MPB, Música Contemporânea, etc.).
 04 - () Pedagógico-musicais (Didática Musical, Processos Pedagógicos, Práticas de estágio, etc.).
 05 - () Relacionadas à pesquisa geral e à pesquisa em música (metodologia científica, TCC/monografia, etc.).
 06 - () Práticas relacionadas à execução instrumental e/ou vocal (Instrumento, Prática em conjunto, etc.).
 07 - () Outra(s). Cite qual(ais): _____.
 08 - () Não tenho tido facilidade em nenhuma disciplina.

7) Até o momento, o seu desenvolvimento técnico no instrumento ou no canto tem sido:

- 01 - () Satisfatório, pois venho trabalhando técnicas consideradas avançadas.
 02 - () Satisfatório. Embora não esteja num nível avançado, já sanei questões técnicas básicas.
 03 - () Satisfatório, pois questões técnicas, considerados básicas, estão sendo sanadas.
 04 - () Insatisfatório, pois questões técnicas, consideradas básicas, não estão sendo sanadas.

8) Nas disciplinas do curso relacionadas à execução instrumental e/ou vocal, estão sendo utilizados repertórios que na maioria das vezes são:

- 01 - () Compostos por músicas que eu já conhecia e que aprecio.
 02 - () Compostos por músicas que eu já conhecia, mas que não aprecio.
 03 - () Compostos por músicas que eu não conhecia e que estou passando a apreciar.
 04 - () Compostos por músicas que eu não conhecia e que não tenho apreciado.

a) Que tipo de repertório especificamente tem sido trabalhado?

b) É o tipo repertório com o qual você gostaria de estar trabalhando? Gostaria de estar trabalhando com que tipo de repertório?

9) Com que frequência cada uma das seguintes atividades tem permeado as disciplinas “musicais” e “pedagógico-musicais” do curso?

| | Atividade bastante trabalhada nas disciplinas | Atividade bastante trabalhada, mas apenas em disciplina(s) diretamente relacionada(s) ao tema | Atividade pouco trabalhada nas disciplinas | Não tem sido uma atividade trabalhada nas disciplinas |
|--------------------------------|---|---|--|---|
| Apreciação/audição | () | () | () | () |
| Composição e/ou arranjo | () | () | () | () |

| | | | | |
|---------------------|-----|-----|-----|-----|
| Improvisação | () | () | () | () |
| Execução | () | () | () | () |

10) Com que frequência cada uma das seguintes temáticas tem permeado as disciplinas do curso?

| | Tem sido uma temática bastante abordada nas disciplinas | Tem sido uma temática bastante abordada, mas apenas em disciplina(s) diretamente relacionada(s) ao assunto | Tem sido uma temática pouco abordada nas disciplinas | Não tem sido uma temática abordada nas disciplinas |
|----------------------------------|---|--|--|--|
| Diversidade sociocultural | () | () | () | () |
| Inclusão | () | () | () | () |
| Novas tecnologias | () | () | () | () |
| Pesquisa | () | () | () | () |
| Ética | () | () | () | () |
| Legislação | () | () | () | () |
| Política | () | () | () | () |
| Meio ambiente | () | () | () | () |
| Saúde | () | () | () | () |

11) O curso de Artes/Música tem correspondido às suas expectativas?

- 01 - () Sim, o curso tem sido exatamente o que eu esperava.
 02 - () Sim, o curso tem correspondido às minhas expectativas em muitos aspectos.
 03 - () Sim, mas tem correspondido às minhas expectativas em poucos aspectos.
 04 - () Não, não tem correspondido às minhas expectativas.

12) Ao optar pela graduação em Artes/Música, que profissionais você achava que eram formados pelo curso? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Professores de música para a educação infantil
 02 - () Professores de música para o ensino fundamental
 03 - () Professores de música para o ensino médio
 04 - () Professores de música para atuação em projetos de ação social
 05 - () Professores de música para atuação em escolas especializadas (ex.: conservatório)
 06 - () Professores de música autônomos (professores particulares)
 07 - () Professores universitários de música e/ou áreas afins
 08 - () Professores universitários/pesquisadores de música e/ou áreas afins
 09 - () Instrumentistas/cantores de música erudita
 10 - () Instrumentistas/cantores de música popular
 11 - () Compositores/arranjadores de música erudita
 12 - () Compositores/arranjadores de música popular
 13 - () Regentes de corais e/ou orquestras
 14 - () Outro(s) profissional(is). Cite qual(is): _____
 15 - () Não sabia que profissionais eram formados pelo curso

13) Quais eram as suas pretensões profissionais ao ingressar no curso? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música da educação infantil.
 02 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música do ensino fundamental.
 03 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor (a) de música do ensino médio.
 04 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música de projetos de ação social.
 05 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música de escolas especializadas (ex: cons.)
 06 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música autônomo(a).

- 07 - () Pretendia me tornar professor(a) universitário de música e/ou áreas afins.
 08 - () Pretendia me tornar professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins.
 09 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) cantor(a)/instrumentista de música erudita.
 10 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) cantor(a)/instrumentista de música popular.
 11 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) compositor(a)/arranjador(a) de música erudita.
 12 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) compositor(a)/arranjador(a) de música popular.
 13 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) regente(a) de corais e/ou orquestras.
 14 - () Outra(s) pretensão(ões). Cite qual(is): _____.
 15 - () Não sabia em que área iria atuar.

14) Pelo que você tem vivenciado na graduação, o curso de Artes/Música da Unimontes prepara melhor o futuro profissional para atuar como: [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Professor(a) de música para a educação infantil.
 02 - () Professor(a) de música para o ensino fundamental.
 03 - () Professor (a) de música para o ensino médio.
 04 - () Professor(a) de música para atuação em projetos de ação social.
 05 - () Professor(a) de música em escolas especializadas (ex.: conservatório).
 06 - () Professor(a) de música autônomo(a)
 07 - () Professor(a) universitário de música e/ou áreas afins.
 08 - () Professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins.
 09 - () Instrumentista/cantor(a) de música erudita
 10 - () Instrumentista/cantor(a) de música popular
 11 - () Compositor(a)/arranjador(a) de música erudita
 12 - () Compositor(a)/arranjador(a) de música popular
 13 - () Regente de corais e/ou orquestras
 14 - () Outra(s) forma(s) de atuação. Cite qual(is): _____.
 15 - () Não sei responder.

15) De acordo com a formação que obteve até agora, você se sente preparado(a) para atuar como: [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Professor(a) de música na educação infantil.
 02 - () Professor(a) de música no ensino fundamental.
 03 - () Professor(a) de música no ensino médio.
 04 - () Professor(a) de música em projetos de ação social.
 05 - () Professor(a) de música em escolas especializadas (ex.: conservatório).
 06 - () Professor(a) de música autônomo
 07 - () Professor(a) universitário de música e/ou áreas afins
 08 - () Professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins
 09 - () Instrumentista/cantor(a) de música erudita
 10 - () Instrumentista/cantor(a) de música popular
 11 - () Compositor(a)/arranjador(a) de música erudita
 12 - () Compositor/arranjador de música popular
 13 - () Regente de corais e/ou orquestra
 14 - () Outra(s) forma(s) de atuação. Cite qual(is): _____.
 15 - () Ainda não me sinto preparado para atuar profissionalmente.

16) Quais são suas pretensões profissionais hoje? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música na educação infantil.
 02 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música no ensino fundamental.
 03 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música no ensino médio.
 04 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música em projetos de ação social.
 05 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música em escolas especializadas.
 06 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) autônomo(a) de música.

Grato! A sua contribuição foi muito importante!



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado em Música – Área de concentração: Educação Musical

Apêndice 5 – Questionário (Turma 5)

Caro respondente,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que busca compreender as relações que se configuram entre as propostas de formação da Licenciatura em Música da Unimontes e o perfil/expectativas/objetivos dos estudantes do Curso. Trata-se de um trabalho de Mestrado em Música (área de concentração: Educação Musical) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba - PPGM/UFPB e subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. Sua participação é muito importante para a realização deste trabalho. Desde já, agradeço!

Nome: _____ **Idade:** _____

Instrumento: _____ **E-mail:** _____

1) Você já estudava música (formal ou informalmente) antes de iniciar a graduação?

- 01 - () Sim
 02 - () Não [se marcar esta alternativa, passe para a letra “c” desta mesma questão]

a) Quando você ingressou no curso, havia quanto tempo que estudava música? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Menos de um ano
 02 - () Mais de um ano (e menos de dois)
 03 - () Mais de dois anos (e menos de três)
 04 - () Mais de três anos (e menos de quatro)
 05 - () Mais de quatro anos (e menos de cinco)
 06 - () Mais de cinco anos. Quanto tempo especificamente? _____.

b) Antes de iniciar a graduação, onde você estudou música? [Podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Em cursos livres
 02 - () Em escolas especializadas (ex.: conservatório)
 03 - () Em aulas particulares de instrumento/canto
 04 - () Estudei sozinho (“de ouvido” e/ou através de revistas / internet / vídeo-aulas / dicas de amigos, etc.)
 05 - () Em outro(s) local(is). Cite qual(is): _____

c) Em sua opinião, para quem vai se graduar em Artes/Música, o estudo prévio na área é:

- 01 - () Irrelevante.
 02 - () Importante, mas prescindível.
 03 - () Importante e imprescindível.

5) Você atua ou já atuou como músico/musicista?

- 01 - () Sim, atuo.
 02 - () Sim, já atuei.
 03 - () Não. [se marcar esta alternativa, passe para a questão número “3”]

a) Há quanto tempo você atua como músico/musicista? (Se não atua mais, durante quanto tempo atuou?)

- 08 - () Menos de um ano
 09 - () Mais de um ano (e menos de dois)
 10 - () Mais de dois anos (e menos de três)
 11 - () Mais de três anos (e menos de quatro)
 12 - () Mais de quatro anos (e menos de cinco)
 13 - () Mais de cinco anos. Quanto tempo especificamente? _____.

b) De que forma atua/atuou? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

| | Já atuava antes da graduação e ainda atuo | Já atuava antes da graduação, mas não atuo mais | Comecei a atuar na graduação e ainda atuo | Comecei a atuar na graduação, mas não atuo mais |
|---|---|---|---|---|
| 01 - () Cantando/tocando em bares e/ou outros estabelecimentos | () | () | () | () |
| 02 - () Integrando orquestras | () | () | () | () |
| 03 - () Cantando em corais | () | () | () | () |
| 04 - () Como instrumentista/cantor(a) erudito solo | () | () | () | () |
| 05 - () Como instrumentista/cantor(a) em bandas de baile | () | () | () | () |
| 06 - () Como instrumentista/cantor(a) em bandas de axé | () | () | () | () |
| 07 - () Como instrumentista/cantor(a) em bandas de rock | () | () | () | () |
| 08 - () Como instrumentista/cantor(a) em grupos de samba/pagode | () | () | () | () |
| 09 - () Como instrumentista/cantor(a) em banda de forró | () | () | () | () |
| 10 - () Como instrumentista/cantor(a) de música sertaneja | () | () | () | () |
| 11 - () Como instrumentista/cantor(a) em grupos vinculados a contextos religiosos. | () | () | () | () |
| 12 - () Integrando alguma manifestação da cultura popular | () | () | () | () |
| 13 - () De outra(s) forma(s). Cite qual(is): _____. | () | () | () | () |

c) As habilidades e o conhecimento que você adquiriu e desenvolveu através da sua atuação como músico/musicista foram úteis durante o curso?

- 01 - () Sim, foram bastante úteis.
 02 - () Sim, mas foram pouco úteis.
 03 - () Não foram úteis.

d) As habilidades e o conhecimento que você adquiriu durante o curso foram úteis para o desenvolvimento das atividades musicais que realiza/já realizou? (Se você não atuou como músico durante a graduação, você acredita que as habilidades e o conhecimento que você adquiriu no curso seriam úteis para o desenvolvimento das atividades musicais que já realizou?)

- 01 - () Sim, bastante úteis.
 02 - () Sim, mas pouco úteis.
 03 - () Não.

6) Você leciona ou já lecionou música? (excetuando práticas de estágio do curso)

- 01 - () Sim, leciono.

02 - () Sim, já lectionei.

03 - () Não. [caso marque essa alternativa, passe para a questão número “4”].

a) Há quanto tempo leciona? (Se não leciona atualmente, durante quanto tempo lecionou?)

- 01 - () Menos de um ano
 02 - () Mais de um ano (e menos de dois)
 03 - () Mais de dois anos (e menos de três)
 04 - () Mais de três anos (e menos de quatro)
 05 - () Mais de quatro anos (e menos de cinco)
 06 - () Mais de cinco anos. Quanto tempo especificamente? _____.

b) Em que contexto(s) leciona/leccionou? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

| | Já atuava antes da graduação e ainda atuo | Já atuava antes da graduação, mas não atuo mais | Comecei a atuar na graduação e ainda atuo | Comecei a atuar na graduação, mas não atuo mais | Comecei a atuar após a graduação |
|---|---|---|---|---|----------------------------------|
| 01 - () Na educação Infantil | () | () | () | () | () |
| 02 - () No ensino Fundamental | () | () | () | () | () |
| 03 - () No ensino Médio | () | () | () | () | () |
| 04 - () Em escola especializada (ex.: conservatório) | () | () | () | () | () |
| 05 - () Em projetos de ação social | () | () | () | () | () |
| 06 - () Em cursos livres | () | () | () | () | () |
| 07 - () Em aulas particulares | () | () | () | () | () |
| 08 - () Outro(s). Cite qual(is): _____ | () | () | () | () | () |

c) A graduação contribuiu com o desenvolvimento das atividades educativo-musicais que realiza/já realizou? (Se não atuou como professor de música durante o curso, você acredita que a graduação teria contribuído com o desenvolvimento das atividades educativo- musicais que já realizou?)

- 01 - () Sim, muito.
 02 - () Sim, de maneira satisfatória.
 03 - () Sim, mas pouco.
 04 - () Não.

7) Quanto às práticas de estágio, onde você as realizou? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Na educação infantil
 02 - () No ensino fundamental
 03 - () No ensino médio
 04 - () Em escola especializada (ex.: conservatório)
 05 - () Em projetos de ação social
 06 - () Em projetos de extensão da Universidade
 07 - () Em cursos livres.
 08 - () Em outro(s) contexto(s). Cite qual(is): _____.

8) No curso, você apresentou mais dificuldade (ou menos facilidade) em que categoria(s) de disciplinas? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Não especificamente musicais (relacionadas à Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação, etc.).
 02 - () Teórico-musicais (Teoria da Música, Percepção Musical, Harmonia, Estruturação, etc.).
 03 - () Histórico-musicais (História/Evolução da Música, História da MPB, Música Contemporânea, etc.).
 04 - () Pedagógico-musicais (Didática Musical, Processos Pedagógicos, Práticas de estágio, etc.).
 05 - () Relacionadas à pesquisa geral e à pesquisa em música (metodologia científica, monografia, etc.).

- 06 - () Práticas relacionadas à execução instrumental e/ou vocal (Instrumento, Prática em conjunto, etc.).
 07 - () Outra(s). Cite qual(ais): _____.
 08 - () Não tive dificuldade em nenhuma disciplina.

9) No curso, você apresentou mais facilidade (ou menos dificuldade) em que categoria(s) de disciplinas?
[podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Não especificamente musicais (relacionadas à Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação, etc.).
 02 - () Teórico-musicais (Teoria da Música, Percepção Musical, Harmonia, Estruturação, etc.).
 03 - () Histórico-musicais (História da Música, História da MPB, Música Contemporânea, etc.).
 04 - () Pedagógico-musicais (Didática Musical, Processos Pedagógicos, Práticas de estágio, etc.).
 05 - () Relacionadas à pesquisa geral e à pesquisa em música (metodologia científica, TCC/monografia, etc.).
 06 - () Práticas relacionadas à execução instrumental e/ou vocal (Instrumento, Prática em conjunto, etc.).
 07 - () Outra(s). Cite qual(ais): _____.
 08 - () Não tive facilidade em nenhuma disciplina.

10) O seu desenvolvimento técnico no instrumento ou no canto, obtido durante o curso, foi:

- 01 - () Satisfatório, pois pude atingir um nível técnico considerado avançado.
 02 - () Satisfatório. Não atingi um nível considerado avançado, mas pude sanar questões técnicas básicas.
 03 - () Insatisfatório, pois alguns aspectos técnicos, considerados básicos, precisam ser sanados.
 04 - () Insatisfatório, pois diversos aspectos técnicos, considerados básicos, precisam ser sanados.

11) Nas disciplinas do curso relacionadas à execução instrumental e/ou vocal foram utilizados repertórios que na maioria das vezes eram:

- 01 - () Compostos por músicas que eu já conhecia e apreciava.
 02 - () Compostos por músicas que eu já conhecia, mas não apreciava.
 03 - () Compostos por músicas que eu não conhecia e que passei a apreciar.
 04 - () Compostos por músicas que eu não conhecia e que não passei a apreciar.

a) Que tipo de repertório especificamente foi trabalhado?

b) É o tipo repertório com o qual você gostaria de ter trabalhado? Gostaria de ter trabalhado com que repertório?

12) Com que frequência cada uma das seguintes atividades permeou as disciplinas “musicais” e “pedagógico-musicais” do curso?

| | Atividade bastante trabalhada nas disciplinas | Atividade bastante trabalhada, mas apenas em disciplina(s) diretamente relacionada(s) ao tema | Atividade pouco trabalhada nas disciplinas | Não foi uma atividade trabalhada nas disciplinas |
|--------------------------------|---|---|--|--|
| Apreciação/audição | () | () | () | () |
| Composição e/ou arranjo | () | () | () | () |
| Improvisação | () | () | () | () |
| Execução | () | () | () | () |

13) Com que frequência cada uma das seguintes temáticas permeou as disciplinas do curso?

| | Foi uma temática bastante abordada nas disciplinas | Foi uma temática bastante abordada, mas apenas em disciplina(s) diretamente relacionada(s) ao assunto | Foi uma temática pouco abordada nas disciplinas | Não foi uma temática abordada nas disciplinas |
|----------------------------------|--|---|---|---|
| Diversidade sociocultural | () | () | () | () |
| Inclusão | () | () | () | () |
| Novas tecnologias | () | () | () | () |
| Pesquisa | () | () | () | () |
| Ética | () | () | () | () |
| Legislação | () | () | () | () |
| Política | () | () | () | () |
| Meio ambiente | () | () | () | () |
| Saúde | () | () | () | () |

14) O curso de Artes/Música correspondeu às suas expectativas?

- 01 - () Sim, o curso foi exatamente o que eu esperava
 02 - () Sim, o curso correspondeu às minhas expectativas em muitos aspectos.
 03 - () Sim, mas correspondeu às minhas expectativas em poucos aspectos.
 04 - () Não, não correspondeu às minhas expectativas.

15) Ao optar pela graduação em Artes/Música, que profissionais você achava que eram formados pelo curso? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Professores de música para a educação infantil
 02 - () Professores de música para a ensino fundamental
 03 - () Professores de música para o ensino médio
 04 - () Professores de música para atuação em projetos de ação social
 05 - () Professores de música para atuação em escolas especializadas (ex.: conservatório)
 06 - () Professores de música autônomos (professores particulares)
 07 - () Professores universitários de música e/ou áreas afins
 08 - () Professores universitários/pesquisadores de música e/ou áreas afins
 09 - () Instrumentistas/cantores de música erudita
 10 - () Instrumentistas/cantores de música popular
 11 - () Compositores/arranjadores de música erudita
 12 - () Compositores/arranjadores de música popular
 13 - () Regentes de corais e/ou orquestras
 14 - () Outro(s) profissional(is). Cite qual(is): _____
 15 - () Não sabia que profissionais eram formados pelo curso

16) Quais eram as suas pretensões profissionais ao ingressar no curso? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música da educação infantil.
 02 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música do ensino fundamental.
 03 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música do ensino médio.
 04 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música de projetos de ação social.
 05 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música de escolas especializadas (ex: cons.)
 06 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) professor(a) de música autônomo(a)
 07 - () Pretendia me tornar professor(a) universitário de música e/ou áreas afins.
 08 - () Pretendia me tornar professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins.

- 09 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) cantor(a)/instrumentista de música erudita.
 10 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) cantor(a)/instrumentista de música popular.
 11 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) compositor(a)/arranjador(a) de música erudita.
 12 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) compositor(a)/arranjador(a) de música popular.
 13 - () Pretendia me tornar (ou aprimorar-me como) regente(a) de corais e/ou orquestras.
 14 - () Outra(s) pretensão(ões). Cite qual(is): _____.
 15 - () Não sabia em que área iria atuar.

17) Pelo que você vivenciou na graduação, o curso de Artes/Música prepara melhor o futuro profissional para atuar como: [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Professor(a) de música para a educação infantil.
 02 - () Professor(a) de música para o ensino fundamental.
 03 - () Professor (a) de música para o ensino médio.
 04 - () Professor(a) de música para atuação em projetos de ação social.
 05 - () Professor(a) de música em escolas especializadas (ex.: conservatório).
 06 - () Professor(a) de música autônomo(a)
 07 - () Professor(a) universitário de música e/ou áreas afins.
 08 - () Professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins.
 09 - () Instrumentista/cantor(a) de música erudita
 10 - () Instrumentista/cantor(a) de música popular
 11 - () Compositor(a)/arranjador(a) de música erudita
 12 - () Compositor(a)/arranjador(a) de música popular
 13 - () Regente de corais e/ou orquestras
 14 - () Outra(s) forma(s) de atuação. Cite qual(is): _____.
 15 - () Não sei responder.

18) Hoje, você se sente preparado(a) para atuar como: [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Professor(a) de música na educação infantil
 02 - () Professor(a) de música no ensino fundamental
 03 - () Professor(a) de música no ensino médio.
 04 - () Professor(a) de música em projetos de ação social.
 05 - () Professor(a) de música em escolas especializadas (ex.: conservatório).
 06 - () Professor(a) de música autônomo
 07 - () Professor(a) universitário de música e/ou áreas afins
 08 - () Professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins
 09 - () Instrumentista/cantor(a) de música erudita
 10 - () Instrumentista/cantor(a) de música popular
 11 - () Compositor(a)/arranjador(a) de música erudita
 12 - () Compositor/arranjador de música popular
 13 - () Regente de corais e/ou orquestra
 14 - () Outra(s) forma(s) de atuação. Cite qual(is): _____.
 15 - () Ainda não me sinto preparado para atuar profissionalmente.

19) Quais são suas pretensões profissionais hoje? [podem ser marcadas mais de uma alternativa]

- 01 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música na educação infantil.
 02 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música no ensino fundamental.
 03 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música no ensino médio.
 04 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música em projetos de ação social.
 05 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) de música em escolas especializadas.
 06 - () Pretendo me tornar (ou continuar atuando como) professor(a) autônomo(a) de música.
 07 - () Pretendo me tornar professor(a) universitário de música e/ou áreas afins.
 08 - () Pretendo me tornar professor(a) universitário/pesquisador de música e/ou áreas afins.
 09 - () Pretendo atuar (ou continuar atuando) como instrumentista/cantor(a) de música erudita.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Grato! A sua contribuição foi muito importante!

Apêndice 6 – Roteiro de entrevistas (Turma 1)



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado em Música – área de concentração: Educação Musical

Data: ____/____/____

Horário: das _____ às _____

Roteiro para as entrevistas

Entrevistado(a): _____

[se o entrevistado afirmou ter tido contato com o estudo da música antes da Graduação]

1) Gostaria que você falasse sobre a sua “trajetória musical”, do início dos seus estudos até o momento em que optou pelo curso de Artes/Música.

- *Como foi o seu contato inicial com o estudo (formal ou informal) da música?*
- *Foi por vontade própria?*
- *Quem ou o que te influenciou a estudar música?*
- *O que especificamente estudou?*

2) Por que você escolheu o curso de Artes/Música da Unimontes?

- *Se houvesse a opção “bacharelado em Música”, no momento em que se inscreveu para o vestibular, você ainda teria optado pela licenciatura?*

- *Você toca mais de um instrumento? Se sim, o que foi determinante para escolher o instrumento que cursa? É o instrumento que gostaria de cursar/ter cursado na graduação?*

3) O que você espera da graduação? Quais são as suas expectativas em relação ao Curso?

4) Você poderia me falar um pouco sobre suas pretensões profissionais? Em que área você pretende atuar, depois que terminar o Curso?

Apêndice 7 – Roteiro das entrevistas (Turmas 2, 3, 4 e 5)



Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA

Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM

Mestrado em Música – área de concentração: Educação Musical

Data: ____/____/____

Horário: das _____ às _____

Roteiro para as entrevistas

Entrevistado(a): _____

[se o entrevistado afirmou ter tido contato com o estudo da música antes da Graduação]

5) Gostaria que você falasse sobre a sua “trajetória musical”, do início dos seus estudos até o momento em que optou pelo curso de Artes/Música.

- *Como foi o seu contato inicial com o estudo (formal ou informal) da música?*
- *Foi por vontade própria?*
- *Quem ou o que te influenciou a estudar música?*
- *O que especificamente estudou?*

6) Por que você escolheu o curso de Artes/Música da Unimontes?

- *Se houvesse a opção “bacharelado em Música”, no momento em que se inscreveu para o vestibular, você ainda teria optado pela licenciatura?*

- *Você toca mais de um instrumento? Se sim, o que foi determinante para escolher o instrumento que cursa? É o instrumento que gostaria de cursar/ter cursado na graduação?*

[se o entrevistado afirmou atuar ou ter já ter atuado como músico ou como professor de música]

7) No questionário foi lhe perguntado se, de uma maneira em geral, as atividades musicais e educativo- musicais que você desenvolve (ou já desenvolveu) lhe ajudaram no curso. Agora, gostaria de saber de que forma cada uma dessas atividades lhe ajudaram/lhe ajudam no curso.

- *Se respondeu sim, de que maneira?*
- *Se respondeu não, por quê?*

[se o entrevistado afirmou atuar ou ter já ter atuado como músico ou como professor de música]

8) No questionário foi lhe perguntado se, de uma maneira em geral, o curso tem lhe ajudado nas atividades musicais e educativos-musicais que você desenvolve (ou já desenvolveu). Agora, gostaria de saber de que forma o curso tem lhe ajudado/ajudou em cada uma das atividades que citou.

- *Se respondeu sim, de que maneira?*
- *Se respondeu não, por que não?*

9) Em sua opinião, como é o repertório trabalhado no curso?

10) A que você credita suas principais dificuldades (questão 05) e facilidades (questão 06) nas disciplinas do curso?

11) Suas pretensões profissionais mudaram um pouco do instante em que escolheu o curso até o presente momento. Poderia falar um pouco sobre os motivos que o levaram a essa mudança? / ou: Suas pretensões profissionais atuais não mudaram muito em relação às do início do curso. Poderia falar um pouco sobre isso.

[Possíveis perguntas secundárias]

- *Por que você não pretende mais atuar em alguns dos contextos apontados na questão 13?*
- *Por que você pretende agora atuar em algumas das áreas apontadas na questão 16?*
- *Por que você não pretende atuar em alguns dos contextos nos quais você se sente preparado para atuar?*

12) O que você apontaria como:

- *Pontos fortes do curso de Artes/Música da Unimontes?*
- *E quais seriam os pontos que necessitam de melhorias?*
- *Você teria sugestões? Quais?*

ANEXO

Anexo 1 – Estrutura Curricular do CLAMU

3.10.1 Estrutura Curricular

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES/HABILIT. MÚSICA - UNIMONTES

| 1º PERÍODO | | CARGA HORARIA | | | | | |
|-------------|--|---------------|-------|---------------------|---------|---------------------------------------|-------|
| Nº DE ORDEM | CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTIFICO-CULTURAL | TEÓR. | PRÁT. | PRATIC. DE FORMAÇÃO | ESTÁGIO | ATIVID. ACADÊMICO CIENTIFICO-CULTURAL | TOTAL |
| 1 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM ARTE | 36 | | | | | 36 |
| 2 | SOCIOLOGIA DA ARTE | 72 | | | | | 72 |
| 3 | EVOLUÇÃO DA MÚSICA I | 36 | | | | | 36 |
| 4 | PERCEPÇÃO MUSICAL I | 36 | | | | | 36 |
| 5 | OFICINA BÁSICA DE MÚSICA I | 18 | | 18 | | | 36 |
| 6 | INSTRUMENTO I | 36 | | | | | 36 |
| 7 | ARTE EDUCAÇÃO | 36 | | 18 | | | 54 |
| 8 | EDUCAÇÃO E INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS | 36 | | | | | 36 |
| 9 | PRÁTICA DE FORMAÇÃO e ARTICULAÇÃO I | | | 18 | | | 18 |
| 10 | SEMINÁRIO DE TÓPICO VARIÁVEL | | | | | 30 | 30 |
| | TOTAL | 306 | 0 | 54 | 0 | 30 | 390 |

| 2º PERÍODO | | CARGA HORARIA | | | | | |
|-------------|--|---------------|----------|---------------------|----------|---------------------------------------|------------|
| Nº DE ORDEM | CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL | TEÓR. | PRÁT. | PRATIC. DE FORMAÇÃO | ESTÁGIO | ATIVID. ACADÊMICO CIENTÍFICO-CULTURAL | TOTAL |
| 1 | PORTUGUÊS | 36 | | | | | 36 |
| 2 | EVOLUÇÃO DA MÚSICA II | 18 | | 18 | | | 36 |
| 3 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | 36 | | | | | 36 |
| 4 | PERCEPÇÃO MUSICAL II | 36 | | | | | 36 |
| 5 | OFICINA BÁSICA DE MÚSICA II | 18 | | 18 | | | 36 |
| 6 | INSTRUMENTO II | 36 | | | | | 36 |
| 7 | PROCESSOS PEDAG. NO ENSINO DA MÚSICA I | 54 | | | | | 54 |
| 8 | EDUCAÇÃO VOCAL E DICÇÃO | 36 | | | | | 36 |
| 9 | PRÁTICA DE FORMAÇÃO e ARTICULAÇÃO II | | | 18 | | | 18 |
| 10 | SEMINÁRIO DE TÓPICO VARIÁVEL | | | | | 30 | 30 |
| | TOTAL | 270 | 0 | 54 | 0 | 30 | 354 |

| 3º PERÍODO | | CARGA HORARIA | | | | | |
|--------------|--|---------------|----------|---------------------|----------|---------------------------------------|------------|
| Nº DE ORDEM | CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL | TEÓR. | PRÁT. | PRATIC. DE FORMAÇÃO | ESTÁGIO | ATIVID. ACADÊMICO CIENTÍFICO-CULTURAL | TOTAL |
| 1 | METODOL. DA PESQUISA EM EDUC. MUSICAL | 54 | | | | | 54 |
| 2 | PERCEPÇÃO MUSICAL III | 36 | | | | | 36 |
| 3 | CONSCIÊNCIA CORPORAL (***) | 36 | | | | | 36 |
| 4 | INSTRUMENTO III | 36 | | | | | 36 |
| 5 | CANTO CORAL I | 18 | | 18 | | | 36 |
| 6 | PROCESSOS PEDAG. NO ENSINO DA MÚSICA II | 18 | | 18 | | | 36 |
| 7 | EVOLUÇÃO DA MÚSICA ERUDITA BRASILEIRA | 72 | | | | | 72 |
| 8 | PRÁTICA DE FORMAÇÃO e ARTICULAÇÃO III | | | 18 | | | 18 |
| 9 | SEMINÁRIO DE TÓPICO VARIÁVEL | | | | | 30 | 30 |
| TOTAL | | 270 | 0 | 54 | 0 | 30 | 354 |

| 4º PERÍODO | | CARGA HORARIA | | | | | |
|--------------|--|---------------|----------|---------------------|----------|---------------------------------------|------------|
| Nº DE ORDEM | CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL | TEÓR. | PRÁT. | PRATIC. DE FORMAÇÃO | ESTÁGIO | ATIVID. ACADÊMICO CIENTÍFICO-CULTURAL | TOTAL |
| 1 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | 72 | | | | | 72 |
| 2 | PERCEÇÃO MUSICAL IV | 36 | | | | | 36 |
| 3 | INSTRUMENTO IV | 36 | | | | | 36 |
| 4 | CANTO CORAL II | 18 | | 18 | | | 36 |
| 5 | PROCESSOS PEDAG. NO ENSINO DA MÚSICA III | 36 | | 18 | | | 54 |
| 6 | ESTÉTICA | 36 | | | | | 36 |
| 7 | ESTRUT. E FUNCIONAMENTO DA EDUC. BÁSICA | 36 | | | | | 36 |
| 8 | PRÁTICA DE FORMAÇÃO e ARTICULAÇÃO IV | | | 18 | | | 18 |
| 9 | SEMINÁRIO DE TÓPICO VARIÁVEL | | | | | 30 | 30 |
| TOTAL | | 270 | 0 | 54 | 0 | 30 | 354 |

| 5º PERÍODO | | CARGA HORARIA | | | | | |
|--------------|--|---------------|----------|---------------------|------------|---------------------------------------|------------|
| Nº DE ORDEM | CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL | TEÓR. | PRÁT. | PRATIC. DE FORMAÇÃO | ESTÁGIO | ATIVID. ACADÊMICO CIENTÍFICO-CULTURAL | TOTAL |
| 1 | ESTRUTURAÇÃO I | 72 | | | | | 72 |
| 2 | PRÁTICA DE CONJUNTO I | 36 | | | | | 36 |
| 3 | DIDÁTICA GERAL | 54 | | | | | 54 |
| 4 | EVOLUÇÃO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA | 18 | | 18 | | | 36 |
| 5 | INSTRUMENTO V | 18 | | 18 | | | 36 |
| 6 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO-TCC I | 36 | | | | | 36 |
| 7 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO I | 36 | | | 120 | | 156 |
| 8 | PRÁTICA DE FORMAÇÃO e ARTICULAÇÃO V | | | 36 | | | 30 |
| 9 | SEMINÁRIO DE TÓPICO VARIÁVEL | | | | | 30 | 30 |
| TOTAL | | 270 | 0 | 72 | 120 | 30 | 492 |

| 6º PERÍODO | | CARGA HORARIA | | | | | |
|--------------|--|---------------|----------|---------------------|------------|---------------------------------------|------------|
| Nº DE ORDEM | CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL | TEÓR. | PRÁT. | PRATIC. DE FORMAÇÃO | ESTÁGIO | ATIVID. ACADÊMICO CIENTÍFICO-CULTURAL | TOTAL |
| 1 | ESTRUTURAÇÃO II | 54 | | | | | 54 |
| 2 | PRÁTICA DE CONJUNTO II | 36 | | 18 | | | 54 |
| 3 | INSTRUMENTO COMPLEMENTAR I (*) | 36 | | | | | 36 |
| 4 | INSTRUMENTO VI | 18 | | 18 | | | 36 |
| 5 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO-TCC II | 36 | | | | | 36 |
| 6 | CULTURA POPULAR | 18 | | 18 | | | 36 |
| 7 | PRODUÇÕES ARTÍSTICAS I (**) | 36 | | | | | 36 |
| 8 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO II | 36 | | | 120 | | 156 |
| 9 | PRÁTICA DE FORMAÇÃO e ARTICULAÇÃO VI | | | 36 | | | 30 |
| 10 | SEMINÁRIO DE TÓPICO VARIÁVEL | | | | | 30 | 30 |
| TOTAL | | 270 | 0 | 90 | 120 | 30 | 510 |

| 7º PERÍODO | | CARGA HORARIA | | | | | |
|-------------|--|---------------|-------|---------------------|---------|---------------------------------------|-------|
| Nº DE ORDEM | CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL | TEÓR. | PRÁT. | PRATIC. DE FORMAÇÃO | ESTÁGIO | ATIVID. ACADÊMICO CIENTÍFICO-CULTURAL | TOTAL |
| 1 | HARMONIA FUNCIONAL I | 36 | | | | | 36 |
| 2 | REGÊNCIA I | 36 | | | | | 36 |
| 3 | INSTRUMENTO COMPLEMENTAR II (*) | 36 | | | | | 36 |
| 4 | PRODUÇÕES ARTÍSTICAS II (**) | 36 | | | | | 36 |
| 5 | INSTRUMENTO VII | 18 | | 18 | | | 36 |
| 6 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO-TCC III | 36 | | | | | 36 |
| 7 | PESQUISA EM CULTURA POPULAR | 36 | | | | | 36 |
| 8 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO III | 36 | | | 120 | | 156 |
| 9 | PRÁTICA DE FORMAÇÃO e ARTICULAÇÃO VII | | | 36 | | | 30 |
| 10 | SEMINÁRIO DE TÓPICO VARIÁVEL | | | | | 30 | 30 |
| TOTAL | | 270 | 0 | 54 | 120 | 30 | 474 |

| 8º PERÍODO | | CARGA HORARIA | | | | | |
|--------------|--|---------------|----------|---------------------|------------|---------------------------------------|------------|
| Nº DE ORDEM | CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL | TEÓR. | PRÁT. | PRATIC. DE FORMAÇÃO | ESTÁGIO | ATIVID. ACADÊMICO CIENTÍFICO-CULTURAL | TOTAL |
| 1 | HARMONIA FUNCIONAL II | 54 | | | | | 54 |
| 2 | REGÊNCIA II | 18 | | 18 | | | 36 |
| 3 | EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM MÚSICA | 36 | | | | | 36 |
| 4 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC IV | 36 | | | | | 36 |
| 5 | INSTRUMENTO VIII | 18 | | 18 | | | 36 |
| 6 | PRODUÇÕES ARTÍSTICAS III (**) | 36 | | | | | 36 |
| 7 | CURRÍCULO | 36 | | | | | 36 |
| 8 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV | 36 | | | 120 | | 156 |
| 9 | PRÁTICA DE FORMAÇÃO e ARTIC. VIII | | | 36 | | | 30 |
| 10 | SEMINÁRIO DE TÓPICO VARIÁVEL | | | | | 30 | 30 |
| TOTAL | | 270 | 0 | 72 | 120 | 30 | 492 |

(*) Os alunos poderão escolher entre os instrumentos Canto, Violão ou Flauta. Os alunos de Canto farão Piano para Canto ou Violão.
(**) Atividades Extra-classe
(***) Disciplina de outro Curso

| | |
|-------------------------------------|-----------------|
| CONTEÚDOS (TEÓRICA) | 2196 h/a |
| PRÁTICA DE FORMAÇÃO | 504 h/a |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 480 h/a |
| ATIV. ACADÊMICO CIENTÍFICO-CULTURAL | 240 h/a |
| TOTAL GERAL | 3420 h/a |