



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Doutorado em Música
Área de concentração: Educação Musical

**Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada
de professores de música:** problematizações, reflexões e propostas a
partir da Licenciatura em Música da UFCG

João Valter Ferreira Filho

João Pessoa
Janeiro de 2021



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Doutorado em Música
Área de concentração: Educação Musical

**Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada
de professores de música:** problematizações, reflexões e propostas a
partir da Licenciatura em Música da UFCG

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Música da Universidade Federal da Paraíba
como requisito para a obtenção do título de Doutor
em Música, área de concentração: Educação
Musical.

João Valter Ferreira Filho

Orientador: Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa
Janeiro de 2021

F383p Ferreira Filho, João Valter.

Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música : problematizações, reflexões e propostas a partir da licenciatura em música da UFCG / João Valter Ferreira Filho. - João Pessoa, 2021.
430 f. : il.

Orientação: Luís Ricardo Silva Queiroz.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Formação de professores - Música. 2. Licenciatura em música. 3. Formação culturalmente contextualizada. 4. Educação musical na atualidade. I. Queiroz, Luís Ricardo Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378:025.178(043)

*Vai! Caminha...
Um pé à frente do outro, avança da dúvida em direção à fé.
E não te preocupes com as impossibilidades!*

Ir. Roger de Taizé

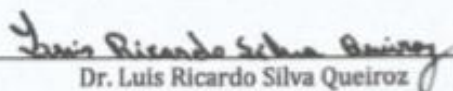


**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE TESE**

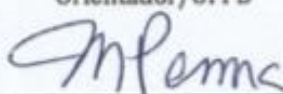
Título da Tese: "Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música: problematizações, reflexões e propostas a partir da Licenciatura em Música da UFCG"

Doutorando(a): João Valter Ferreira Filho

Tese aprovada pela Banca Examinadora:



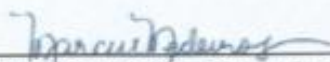
Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Orientador/UFPB



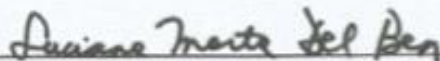
Dra. Maura Penna
Membro Interno do Programa/UFPB



Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro Interno do Programa/UFPB



Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Membro Externo ao Programa/UFJF



Dra. Luciana Marta Del-Ben
Membro Externo ao Programa/UFRGS

João Pessoa, 05 de fevereiro de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a três outras companheiras espirituais que me acompanharam nessa viagem: a Santíssima Virgem Maria, Madre Trindade e Hildegarda de Bingen;

Neste plano, meus primeiros agradecimentos vão para aquelas que estiveram mais perto de mim no decorrer de toda essa jornada: minha esposa, Sandra, e minhas filhas, Ana Cecília e Ana Sophia. Eu não tenho dúvida alguma de que sem essas três mulheres nada disso seria possível;

Ao meu orientador e amigo, Luís Ricardo Silva Queiroz. Sua visão e seu conhecimento marcarão para sempre minha vida acadêmica e profissional;

Agradecimentos especiais também à professora Maura Penna, que, para mim, foi sempre a personificação da sabedoria, da generosidade e do acolhimento. Foi uma grande honra ter sido seu aluno, Maura!

Ao meu pai, João Valter Ferreira (*in memoriam*). O senhor está aqui, velho companheiro;

À minha mãe, Francinete Ferreira, por sua presença incondicional em todos os momentos;

Aos meus irmãos, Fernando e Rodrigo, músicos e professores que honram a tradição de nosso antepassado Antônio Grande – sanfoneiro que, no início do século passado, acompanhou o bando de Lampião;

Aos colegas de trabalho e aos licenciandos e egressos da UFCG que colaboraram com esta pesquisa. De modo especial ao meu grande amigo Vladimir Silva, companheiro e conselheiro sempre presente em todos os principais momentos de minha vida pessoal, acadêmica e profissional, desde 1994;

Aos professores-fundadores da LicMus/UFCG, que muito colaboraram com suas memórias e percepções. Em especial ao meu bom amigo Fernando Barbosa (Fernando Marimbau, do Quinteto Armorial);

Aos amigos e amigas que me prestaram socorro na busca por fontes diversas, de maneira particular ao compadre e companheiro de sanfona Marcos Lima e ao professor Bruno Gaudêncio (UEPB), pelo auxílio com as fontes referentes à história cultural de Campina Grande, assim como à professora Márcia Candeias, pela iluminação com relação à utilização da Análise do Discurso como ferramenta analítica e interpretativa;

Aos novos amigos que tive a alegria de conhecer na UFPB, especialmente àqueles que estudaram comigo, como o queridíssimo Matheus Barros, e aos que fazem parte do Grupo de Pesquisa PENSAMUS, como os anjos-da-guarda Fábio Ribeiro e Juliana Carla Bastos;

Às professoras Cristiane Galdino Almeida e Luciana Del Ben e ao professor Marcus Vinícius Medeiros Pereira, por sua inestimável contribuição para esta pesquisa;

Aos formadores que, mesmo não estando mais presentes de forma corpórea perto de mim, sempre haverão de estar vivos em minha memória e minha atuação docente, de modo especial ao Frei Eduardo Albers e ao meu queridíssimo amigo e eterno mestre Reginaldo Carvalho.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral compreender como têm se estabelecido as inter-relações entre a proposta de formação de professores da Licenciatura em Música da UFCG e o contexto cultural no qual o Curso se insere, verificando como essa realidade, articulada às percepções, conformações e proposições de seus sujeitos, pode subsidiar a formulação de perspectivas e propostas em direção a uma formação de professores de música culturalmente contextualizada. O trabalho tem como base uma pesquisa qualitativa, mas também se utilizou de instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados quantitativos. Realizada entre os anos de 2017 e 2020, a pesquisa contou com observação participante, sessões de grupos focais, aplicação de questionários, produção de memoriais e realização de entrevistas semiestruturadas junto a professores, ex-professores, alunos e egressos do curso. Os procedimentos de coleta e organização abrangeram seleção, categorização e análise da literatura, transcrição das entrevistas e dos debates dos grupos focais, análise do discurso e tabulação dos dados em gráficos, quadros e tabelas. Os pilares teóricos que sustentam a tese evidenciam a necessidade de pensar a formação de professores de música a partir de uma diversidade de perspectivas, considerando, entre outros aspectos, as singularidades, demandas e necessidades do contexto cultural de cada curso. O estudo mostrou que a LicMus/UFCG se insere em um contexto notadamente marcado pela musicalidade da cultura popular, pela presença expressiva de bandas de música e grupos de caráter religioso e por expressões diversas da música popular urbana. Todavia, os dados também mostraram que, apesar da diversidade musical característica desse cenário, a quantidade de espaços formais para a atuação docente em música na cidade e em seu entorno é bastante restrita, o que representa um desafio para a inserção profissional dos egressos do curso. A pesquisa explicitou, ainda, que, apesar de o PPC do curso formular seu perfil e objetivos fazendo referência a diálogos efetivos entre a formação de professores ali ofertada e o contexto cultural em que o curso se insere, a estrutura curricular apresentada pelo documento evidencia uma formação centrada nos padrões da música erudita de tradição europeia, que guarda pouca relação com o universo cultural local, regional e nacional. As visões de professores, alunos e egressos muitas vezes se conformam a essa tendência, mas, por outro lado, também apontam para a necessidade de que o Curso incorpore novas dimensões e caminhos de formação, sobretudo no que tange a uma maior inter-relação com as dimensões culturais que constituem o universo de alunos e professores na contemporaneidade. A partir de toda essa conjuntura evidenciada no decorrer da pesquisa, esta tese propõe alternativas em direção à implementação de uma formação de professores de música culturalmente contextualizada para a LicMus/UFCG, assumindo perspectivas como a integração entre os conhecimentos, a diversidade, a adesão a novos modos de aprendizagem, o engajamento com a música e o cenário profissional locais, o protagonismo de seus sujeitos e o comprometimento com a ética e a responsabilidade social.

Palavras-chave: Formação de professores de música. Licenciatura em música. Formação culturalmente contextualizada. Educação musical na atualidade.

ABSTRACT

This dissertation's primary goal is to understand how the Federal University of Campina Grande's Music Teacher Education Program proposal and the Program's cultural context have interacted themselves. This work also analyzes how this Program's reality might, from and articulated to the Program subjects' perceptions, conformation, and prepositions, subsidize proposals and perspectives toward a culturally responsive music teacher education in this undergraduate Program. The methodological approach is based on qualitative research, but procedures to collect and analyze quantitative data were also utilized. The study was conducted between 2017 and 2020 based on participant observation, focus group sessions, questionnaires application, memorials production, and semi-structured interviews with teachers, students, and former students from the Program. The data collection and organization procedures included: literature selection, categorization and analysis, interview transcriptions, focus groups debate transcriptions, discourse analysis, and data tabulation in graphs, charts, and tables. The theoretical pillars that support the dissertation show the need to think about the music teaches education process from a diversity of perspectives, considering, among other aspects, cultural context's particularities, demands, and needs of each Program. The study has shown that the Music Teacher Education Program of UFCG is inserted in a context marked by popular culture's musicality, the expressive presence of music bands and religious groups, and different urban popular music expressions. However, the data also showed that, despite this scenario's musical diversity characteristic, the number of formal contexts for music teaching in the city and its surroundings is minimal. This feature represents a challenge for the professional insertion of the Program alumni. The research results also highlighted that the Educational Project address through its profile and objectives that the Program was expected to establish an effective dialogue between the teacher education process and the Program cultural context. However, the curricular structure presented in the document shows a classical-conservatory-training-based education process, which has little relation with the local, regional, and national cultural universe. On the one hand, the teacher, students, and alumni views often conform to this trend. However, they also point to the need for the Program to incorporate new dimensions and educational paths, especially concerning a more significant interrelationship with the cultural dimensions that make up students' and teachers' universe today. Based on all evidence from this research approach, this dissertation proposes alternatives to implementing a culturally responsive music teacher education for the Teacher Music Education Program of UFCG. This work concludes with perspectives such as the integration between knowledge, diversity, adherence to new modes of learning, engagement with music and the local professional scene, the protagonism of the Program subjects (students and professors), and commitment to ethics and social responsibility.

Keywords: Music Teacher Education. Music education program. Culturally responsive education. Music education nowadays.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questão elaborada segundo modelo de escala multi-item, tipo Likerti – versão impressa do questionário.....	76
Figura 2: Questão elaborada segundo modelo de escala multi-item, tipo Likerti – versão digital do questionário.....	76
Figura 3: Questão do THE da LicMus/UFCG. Prova de 2019.....	202
Figura 4: Questão do THE da LicMus/UFCG. Prova de 2019.....	203
Figura 5: Solfejo do THE da LicMus/UFCG. Prova de 2019.....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dissertações (D) e Teses (T) defendidas entre 2004 e 2020 cuja temática gira em torno da formação de professores de música.....	25
Tabela 2: Artigos científicos publicados entre 2004 e 2020 cuja temática é especificamente direcionada à formação de professores de música.....	26
Tabela 3: Componentes curriculares da dimensão didático-pedagógica.....	215
Tabela 4: Percepção dos licenciandos a respeito da relevância da dimensão didático pedagógica.....	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sessões de grupos focais, datas, temas, quantidade de participantes e duração.....	79
Quadro 2: Pessoas-fonte que contribuíram para a pesquisa histórica.....	86
Quadro 3: Modos de operação e estratégias de construção simbólica das ideologias no discurso.....	105
Quadro 4: Professores-fundadores da LicMus/UFCG.....	189
Quadro 5: Disciplinas obrigatórias da LicMus/ UFCG sistematizadas por campos do conhecimento, conforme o PPC do curso.....	212
Quadro 6: Componentes curriculares obrigatórios da licenciatura em música da UFCG organizados por dimensões formativas.....	213
Quadro 7: Ementas dos componentes curriculares da dimensão didático-pedagógica.....	215
Quadro 8: Bibliografia básica das disciplinas História da Música Ocidental I, Contraponto II e Percepção Musical I.....	221
Quadro 9: Bibliografia básica de Prática Interpretativa I a IV.....	224
Quadro 10: Ementas e objetivos de Metodologia do Ensino da Música I e II.....	228
Quadro 11: Proposições de inovação dos sujeitos da LicMus/UFCG.....	304

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Categorias de dados a serem obtidos a partir dos questionários para licenciandos.....	70
Gráfico 2: Participação dos licenciandos em programas acadêmicos diversos ofertados pelo curso.	196
Gráfico 3: Distribuição dos créditos das disciplinas obrigatórias do programa curricular da licenciatura em música da UFCG de acordo com as dimensões formativas delineadas por esta tese.	214
Gráfico 4: Distinção entre componentes curriculares, designados como “matérias teóricas e práticas”, conforme sistematização apresentada pelo PPC do Curso.....	219
Gráfico 5: Grau de relevância dos suportes de acesso a repertório segundo a percepção dos licenciandos em música da UFCG.....	226
Gráfico 6: Cenário formativo configurado pelos estudos do primeiro bloco do curso.....	245
Gráfico 7: Cenário formativo configurado pelos estudos do segundo bloco do curso.	246
Gráfico 8: Cenário formativo configurado pelos estudos do terceiro bloco do curso.	247
Gráfico 9: Cenário formativo configurado pelos estudos do quarto bloco do curso.....	248
Gráfico 10. Cenário formativo configurado pelos estudos do quinto bloco do curso.....	249
Gráfico 11: Cenário formativo configurado pelos estudos do sexto bloco do curso... ..	251
Gráfico 12: Cenário formativo configurado pelos estudos do sétimo bloco do curso.	252
Gráfico 13: Cenário formativo configurado pelos estudos do oitavo bloco do curso... ..	253

LISTA DE SIGLAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

ACD: Análise Crítica do Discurso

AD: Análise de Discurso

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

BDTD/IBICT: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq: Conselho Nacional de Pesquisa

DART/UFCG: Departamento de Arte da Universidade Federal de Campina Grande

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FENAT: Festival Nacional de Teatro Amador

FURNE: Fundação Universidade Regional do Nordeste

GEVART: Grupo Experimental de Várias Artes

GF(s): Grupo(s) Focal(is)

GRAESDV: Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual

GRUNAMUS: Grupo de Pesquisas Unificadas em Artes e Música

IES: Instituição de Ensino Superior

LIBRAS: Linguagem brasileira de sinais

LicMus/UFCG: Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MINC: Ministério da Cultura

NAC: Núcleo de Arte Contemporânea

NAI: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG

NDE: Núcleo Docente Estruturante

NEC/UFPB: Núcleo de Extensão Cultural da Universidade Federal da Paraíba

NEE's: Necessidades Educacionais Especiais

NTU: Núcleo de Teatro Universitário

NUDOC: Núcleo de Documentação Cinematográfica

NUPPO: Núcleo de Produção e Pesquisa da Cultura Popular

ONG's: Organizações não governamentais

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIVIC: Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

PNC: Política Nacional de Cultura

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

RP: Residência Pedagógica

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

THE: Teste de Habilidades Específicas

TIC's: Tecnologias de Informação e Comunicação

TUC: Teatro Universitário Campinense

UAAMI: Unidade Acadêmica de Arte e Mídia

UNAMUS: Unidade Acadêmica de Música

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
 CAPÍTULO 1	
A pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil: situação do campo e principais discussões na atualidade.....	24
1.1 Pesquisas que procuram compreender o perfil, os objetivos, as percepções e as representações dos licenciandos e egressos das licenciaturas em música a respeito de sua formação.....	27
1.2 Pesquisas que abordam reflexos diversos da formação acadêmica na atuação docente dos egressos de licenciaturas em música.....	29
1.3 Pesquisas que analisam a formação acadêmica ofertada pelas licenciaturas em música.....	32
1.3.1 Estudos que abordam a questão da contextualização cultural da formação acadêmica.....	33
1.3.2 Estudos de caso e relatos de inovações metodológicas no ambiente acadêmico das licenciaturas em música.....	36
1.3.3 Estudos que apresentam análises curriculares.....	41
1.3.4 Estudos que abordam a formação acadêmica dos licenciandos em música em função da realidade de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.....	45
1.3.5 Estudos de caso e relatos que abordam a importância e as possibilidades do Estágio Supervisionado e de Programas extracurriculares na formação do licenciando em música.....	47
1.3.6 Estudos de caso relacionados a aprendizados técnicos específicos dentro das licenciaturas em música.....	51
1.4 A pesquisa relacionada à formação dos professores de música no Brasil: avanços, lacunas e problematizações.....	54
 CAPÍTULO 2	
Os caminhos da pesquisa: entre escolhas, definições metodológicas e surpresas existenciais.....	57
2.1 O estado do conhecimento produzido e as definições gerais da pesquisa.....	57
2.2 Procedimentos de coleta e produção de dados.....	63
2.2.1 A Pesquisa bibliográfica.....	63
2.2.2 A Pesquisa documental.....	64
2.2.3 O trabalho de campo.....	66
2.2.3.1 A observação participante.....	67

2.2.3.2 A pesquisa junto aos licenciandos.....	69
2.2.3.2.1 A elaboração da primeira versão do questionário para os licenciandos.....	69
2.2.3.2.2 A aplicação-piloto dos questionários.....	71
2.2.3.2.3 A experiência dos primeiros questionários aplicados na UFCG.....	73
2.2.3.2.4 Os questionários digitais.....	75
2.2.3.2.5 Os grupos focais.....	77
2.2.3.2.6 As entrevistas individuais com licenciandos.....	82
2.2.3.3 o trabalho de campo junto aos professores e ex-professores.....	83
2.2.3.3.1 Questionários digitais com perguntas abertas.....	83
2.2.3.3.2 Memoriais.....	84
2.2.3.3.3 As entrevistas individuais com professores.....	87
2.2.3.4 A coleta de dados junto aos egressos do curso.....	88
2.3 Procedimentos de organização, análise e interpretação dos dados.....	89
2.3.1 Seleção da literatura e definição do referencial teórico.....	89
2.3.2 Organização e análise dos dados oriundos das fontes documentais.....	92
2.3.3 Organização e análise dos dados da observação participante.....	95
2.3.4 Organização e análise dos dados obtidos por meio dos questionários.....	96
2.3.5 Organização e análise dos dados obtidos por meio de fontes orais (grupos focais, entrevistas e memoriais)	97
2.3.6 A Análise de Discurso (AD) e a interpretação dos dados obtidos em memoriais, entrevistas e grupos focais.....	100
2.3.6.1 A Análise Crítica de Discurso – ACD.....	101
2.3.6.2 Ideologia e Hegemonia.....	103
2.3.6.3 ACD: modos, operações e estratégias.....	104
2.4 A disposição dos dados, análises e interpretações nesta tese.....	108

CAPÍTULO 3

A formação superior de professores de música: perspectivas teóricas e reflexões.....	110
3.1 Dimensões da formação de professores de música: conceitos, debates e reflexões.....	111
3.1.1 Dimensão da formação didático-pedagógica.....	111

3.1.2 Dimensão da formação estético-musical.....	115
3.1.3 Dimensão da formação pedagógico-musical.....	119
3.1.4 Dimensão da formação geral.....	122
3.2 A integração dos saberes e as perspectivas para a ação pedagógica na área de música na contemporaneidade.....	127
3.3 A problemática da colonialidade na formação dos professores de música na contemporaneidade: um debate incontornável.....	133
3.4 A base legal para a formação de professores no Brasil: discussões e reflexões em torno da docência na área de música.....	144
3.4.1 A Resolução CNE/CP n. 2/2019 (DCN/2019).....	145
3.4.2 A Resolução CNE/CES n. 02/2004 (DCN/2004).....	148
3.4.3 Os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCN/2010).....	151
 CAPÍTULO 4	
Campina Grande e a Licenciatura em Música da UFCG: apontamentos históricos rumo a uma contextualização cultural.....	155
4.1 Campina Grande: um panorama artístico-cultural.....	156
4.1.1 A cena artística em Campina Grande: uma visão geral	156
4.1.2 A música na sociedade campinense: apontamentos históricos, práticas, usos e principais traços de seu ensino-aprendizagem.....	165
4.1.3 Campina Grande e as festas juninas: traços de uma construção cultural da contemporaneidade.....	171
4.1.4 A diversidade musical no cenário cultural campinense.....	173
4.2 A LicMus/UFCG: traços de sua constituição histórica.....	182
4.2.1 O Núcleo de Extensão Cultural do Campus II da UFPB: apontamentos históricos.....	182
4.2.2 A fundação da LicMus/UFCG: traços históricos.....	187
 CAPÍTULO 5	
A Licenciatura em Música da UFCG: panorama institucional, perfil formativo e propostas pedagógicas.....	193
5.1 A Licenciatura em Música da UFCG: um panorama institucional.....	193
5.1.1 Estrutura organizacional e funcionamento geral.....	194

5.1.2 Os professores da LicMus/UFCG.....	197
5.1.3 Os licenciandos em música da UFCG: perfil e relações básicas com o curso.....	198
5.2.3.1 Estudos e experiências musicais antes da universidade.....	199
5.2.3.2 O teste de habilidades específicas.....	201
5.2 O perfil formativo do curso: proposta pedagógica, justificativa e objetivos da Licenciatura em Música da UFCG.....	205
5.3 As propostas formativas da LicMus/UFCG: conhecimentos e saberes	210
5.3.1 A dimensão da formação didático-pedagógica na LicMus/UFCG.....	214
5.3.2 A dimensão da formação estético-musical na LicMus/UFCG.....	218
5.3.3 A dimensão da formação pedagógico-musical. na LicMus/UFCG.....	228
5.3.3.1 Os componentes curriculares pedagógico-musicais.....	228
5.3.3.2 O Estágio Curricular Supervisionado.....	237
5.3.4 A dimensão da formação geral na LicMus/UFCG.....	240
5.4 Os cenários formativos configurados em cada bloco do curso.....	244
 CAPÍTULO 6	
Os sujeitos da LicMus/UFCG: percepções, conformações e proposições.....	256
6.1 Os sujeitos da LicMus/UFCG: perspectivas de aprendizagem e concepções em torno da formação docente na área de música.....	257
6.2 Vozes divergentes, avaliações e concepções alternativas no cenário da LicMus/UFCG.....	273
6.2.1 A estruturação do itinerário formativo proposto pelo curso.....	274
6.2.1.1 As avaliações dos sujeitos a respeito da dicotomia teoria/prática musical.....	275
6.2.1.2 As avaliações dos sujeitos a respeito da dicotomia formação musical/formação pedagógica.....	278
6.2.1.3 As avaliações dos sujeitos a respeito da falta de articulação das disciplinas entre si dentro da estrutura curricular.....	282
6.2.2 A unilateralidade epistemológica das bases de conhecimento assumidas pelo curso.....	284
6.2.3 As limitações de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na licenciatura nos diversos cenários do cotidiano profissional.....	299
6.3 Percepções e proposições dos sujeitos a respeito das possibilidades de transformação da formação docente na LicMus/UFCG.....	303

CAPÍTULO 7

Por uma formação de professores de música culturalmente

contextualizada na LicMus/UFCG: perspectivas e propostas..... 309

7.1 Incorporar conhecimentos e saberes relacionados à diversidade musical..... 310

7.2 Conceber uma formação docente fundamentada na integração entre conhecimentos e saberes..... 314

7.3 Incorporar ao curso modos de ensino-aprendizagem fundamentados em culturas musicais diversas..... 317

7.4 Assumir o universo cultural e o cotidiano musical dos licenciandos como fonte legítima de conhecimentos..... 322

7.5 Contextualizar a formação para a docência com relação às demandas profissionais verificadas no cenário de Campina Grande e seu entorno..... 325

7.6 Estabelecer novas abordagens em torno dos fenômenos musicais, suas características, configurações e funções na sociedade..... 328

7.7 Incorporar a pesquisa acadêmica como estratégia de renovação de temas, abordagens e objetivos dos estudos da licenciatura..... 331

7.8 Promover o protagonismo dos licenciandos com relação às definições curriculares do curso, estabelecendo uma formação que dialogue com os diversos perfis e objetivos de seus alunos..... 336

7.9 Incorporar a criação como estratégia de formação transversal a todas as experiências acadêmicas do curso..... 338

7.10 Estabelecer uma formação comprometida com a responsabilidade social e com a ética..... 342

7.11 Em síntese..... 346

CONCLUSÃO..... 348

REFERÊNCIAS..... 356

APÊNDICES..... 392

ANEXOS..... 417

INTRODUÇÃO

As discussões e pesquisas em torno da formação de professores – suas características, tendências e seu papel na atualidade – têm ocupado um espaço cada vez mais relevante na produção acadêmica e no debate político-institucional nessas duas primeiras décadas do século XXI, tanto no cenário internacional (NÓVOA, 2009; 1996; 1992; IMBERNÓN, 2011), quanto no panorama da educação brasileira (LIBÂNEO, 2012; CANDAU, 2016; 2014). Nesse quadro, assumem especial importância os estudos que se dedicam a analisar e compreender as relações que se estabelecem entre a formação acadêmica e as múltiplas demandas apresentadas pelos contextos educativos da contemporaneidade, questionando as bases epistemológicas e as estratégias assumidas pelas licenciaturas nas mais diversas áreas de conhecimento. No âmbito da música não tem sido diferente. Análises, diagnósticos e reflexões formulados em torno dessas questões mais amplas têm evidenciado tanto os avanços da formação docente da área, como também seus limites e fragilidades, muitas vezes relacionados à unilateralidade epistemológica assumida por seus currículos ou às dificuldades apresentadas por estes cursos em aderir a novos paradigmas de ensino-aprendizagem, dentre muitas outras problematizações emergentes (QUEIROZ, 2020a; PENNA; SOBREIRA, 2020; ALMEIDA, 2012; PENNA, 2007). Esse conjunto de questões que se apresentam no cotidiano acadêmico-profissional do professor de música compõe o que designo, nesta tese, como *demandas da contemporaneidade*.

Considerando este universo, o presente trabalho direciona seu foco à formação ofertada pela Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande – LicMus/UFCG – e suas inter-relações com as múltiplas demandas apresentadas pelo contexto cultural no qual o curso se insere e pelo cenário profissional que nele se configura. Contando com pouco mais de dez anos de fundação e atendendo a 82 licenciandos e licenciandas¹, este curso encontra-se inserido em um cenário local fortemente marcado pelas músicas de tradição popular, pelo protagonismo das bandas e filarmônicas marciais, pela relevância de grupos vinculados ao choro, à música religiosa, às cenas urbanas alternativas e pela multiplicidade de contextos educativo-musicais que se descortinam como possibilidades de atuação profissional para seus egressos.

Nesse quadro, o tema e o enfoque aqui propostos emergem de uma série de ponderações e reflexões que têm sido formuladas a partir de minha própria experiência como

¹ Dados obtidos junto ao Controle Acadêmico do curso, referentes ao período letivo 2020.1.

professor e coordenador acadêmico da LicMus/UFCG. Ali, no trato cotidiano com as mais prementes demandas formativas do curso e com inúmeras questões apresentadas pelas dezenas de discentes nele matriculados, tenho percebido de maneira direta e vivencial como as problematizações e provocações advindas do debate acadêmico em torno da formação docente em música no cenário brasileiro são corroboradas e situadas localmente pelas próprias experiências e percepções dos licenciandos, professores e egressos do curso de Campina Grande/PB.

Em termos sistemáticos, o trabalho aqui apresentado parte de bases epistemológicas mais abrangentes em direção a reflexões em torno da formação específica de professores de música na contemporaneidade, assumindo como fenômenos prioritários de estudo as nuances e particularidades verificadas no cenário do curso de Licenciatura em Música da UFCG. Nessa conjuntura, o objetivo geral desta tese é compreender como têm se estabelecido as inter-relações entre a proposta de formação de professores da Licenciatura em Música da UFCG e o contexto cultural no qual o curso se insere, verificando como essa realidade, articulada às percepções, conformações e proposições de seus sujeitos, pode subsidiar a formulação de perspectivas e propostas em direção a uma *formação de professores de música culturalmente contextualizada*. A fim de alcançar tal objetivo geral, este trabalho delimitou como seus objetivos específicos *compreender*: (1) os principais traços históricos e caracterizadores do contexto cultural no qual o curso se insere; (2) o perfil formativo assumido oficialmente pelo curso; (3) as percepções, conformações e proposições dos sujeitos do curso com relação aos dilemas e conflitos entre a formação ofertada pelo curso e seu exercício pedagógico-musical cotidiano; e, por fim, (4) possíveis alternativas de transformação para o curso, formuladas em direção à implementação de uma formação docente capaz de dialogar com as principais demandas da contemporaneidade, configuradas em seu contexto cultural. Tal perspectiva de formação, no presente trabalho, encontra-se designada como uma *formação culturalmente contextualizada para professores de música*.

A pesquisa que deu suporte a esta tese teve natureza qualitativa, incorporando uma série de instrumentos que objetivaram proporcionar uma compreensão multidimensional a respeito dos fenômenos abordados, seja em suas dimensões teórico-epistemológicas, seja no que diz respeito à sua configuração concreta no contexto específico da Licenciatura em Música da UFCG. Sendo assim, o presente trabalho foi construído a partir de dados obtidos por meio de observação participante, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, memoriais escritos e orais, questionários digitais e sessões de grupos focais. Submetidos a procedimentos de articulação sistemática às bases epistemológicas assumidas

como fundamentação teórica, esses dados foram, por sua vez, organizados, analisados e interpretados no decorrer de todo o trabalho, na busca pela compreensão das múltiplas percepções e concepções que se correlacionam no campo estudado e que fundamentam as perspectivas de aprendizagem e as avaliações articuladas pelos sujeitos alcançados.

No sentido de apresentar os dados que foram sendo obtidos e coligidos ao longo do processo investigativo realizado e de sistematizar as constatações, análises e reflexões que emergiram no decorrer da pesquisa, esta tese encontra-se estruturada em sete capítulos. O Capítulo 1 apresenta a revisão de literatura que serviu como ponto de partida para as delimitações iniciais desta pesquisa, abarcando teses de doutorado e dissertações de mestrado que tenham girado em torno da formação de professores de música no Brasil – suas características, tendências, avanços, dilemas e desafios – independentemente da área de estudos nas quais foram desenvolvidas. Além disso, esta revisão também estendeu suas análises em direção aos artigos acadêmicos direcionados à mesma temática, publicados em quatro dos principais periódicos científicos que têm aberto espaço para os debates emergentes acerca da educação musical no país: a Revista da ABEM, a Revista Opus (ANPPOM), a Revista Música Hodie (UFG) e a Revista Educação (UFSM). Tanto para teses e dissertações quanto para artigos acadêmicos, o recorte temporal adotado englobou o período entre 2004 (ano da publicação das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Música) e 2020, representando, portanto, 17 anos de produção científica relacionada ao tema.

O segundo capítulo descreve e reflete acerca da trajetória por meio da qual se deram as escolhas desta pesquisa, partindo dos recortes temáticos, temporais e espaciais e explanando as bases epistemológicas relacionadas às ferramentas metodológicas assumidas pela pesquisa e os critérios de seleção dos instrumentos de coleta de dados. O capítulo apresenta também relatos das circunstâncias de aplicação de tais instrumentos, abordando, inclusive, as demandas por adaptação e reelaboração que se impuseram em razão da crise provocada pela pandemia do COVID-19, que influenciou profundamente a realização de entrevistas, a aplicação de questionários e a operacionalização de 3 das 4 sessões de grupos focais. Por fim, apresentam-se ainda os procedimentos e ferramentas adotados para a realização das análises e interpretações elaboradas em torno dos dados obtidos no decorrer das várias fases da pesquisa.

O Capítulo 3 é direcionado ao quadro teórico-epistemológico que dá suporte à pesquisa e encontra-se dividido em quatro tópicos. No primeiro deles, são erigidas e sistematizadas, com base nas proposições de estudos diversos das literaturas das áreas da educação e da música, quatro dimensões fundamentais que caracterizam a formação de professores de música, a saber: (1) dimensão didático-pedagógica; (2) dimensão estético-

musical; (3) dimensão pedagógico-musical; e (4) dimensão da formação geral. Estas dimensões serão adotadas como categorias fundamentais no processo de análise e interpretação da formação ofertada pelo curso. O segundo tópico apresenta o debate em torno das perspectivas para uma formação docente que integre de maneira orgânica os conhecimentos e saberes referentes a todas as dimensões formativas anteriormente sistematizadas, superando assimetrias e hierarquizações e indo ao encontro dos modos como realmente se configuram os processos de ensino-aprendizagem musical no cotidiano e de outras demandas concretas apresentadas pela contemporaneidade. O terceiro tópico do capítulo aborda e aprofunda a discussão em torno da força da colonialidade na seleção dos saberes que compõem as bases do ensino hegemonicamente estabelecido para a formação de professores de música na atualidade, articulando proposições de diferentes autores em direção a uma compreensão mais apurada a respeito do tema. Por fim, o quarto tópico apresenta discussões e reflexões em torno das disposições legais que regem a formação de professores no país, enfocando de maneira particular suas implicações para a docência na área de música, sobretudo no que diz respeito às perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada.

O quarto capítulo lança mão de pesquisas bibliográficas, documentais e junto a fontes orais para conceber dois estudos fundamentais para o presente trabalho. Primeiramente apresentam-se alguns dos principais traços caracterizadores do contexto cultural de Campina Grande, abordando as linguagens artísticas que mais causaram impacto nesta sociedade no decorrer do século XX e início do século XXI, com especial atenção ao fenômeno musical. Na segunda parte do capítulo, aborda-se o longo processo histórico que culminou na fundação da Licenciatura em Música da UFCG, ocorrida no ano de 2009. Partindo de registros historiográficos e das memórias trazidas à tona por diversas pessoas-fonte alcançadas no decorrer da pesquisa, esse capítulo da tese possibilita situar os modos como a sociedade campinense lidou com as expressões artístico-culturais ao longo de sua história, enfatizando suas relações com a música – suas funções sociais, seus múltiplos contextos de elaboração, o cenário profissional que se configura na cidade, etc. Esse é um quadro crucial para o conjunto de formulações da presente tese, visto que constitui o contexto cultural do qual surgem e onde atuam os sujeitos da LicMus/UFCG. Por outro lado, o histórico elaborado em torno do processo de fundação do curso – que até a presente pesquisa consistia em uma expressiva lacuna nos registros de história e memória da educação musical campinense – permite, ainda, perceber a relevância da criação de um curso superior para a formação de professores no cenário local, ao passo que também revela progressos e limitações caracterizados quando de sua instauração na universidade.

No Capítulo 5 são apresentados o panorama institucional da LicMus/UFCG, os traços caracterizadores gerais e as concepções formativas assumidas pelo curso. Sendo assim, a primeira seção do capítulo articula dados obtidos junto ao Controle Acadêmico do curso e por meio dos questionários aplicados junto a seus docentes, licenciandos e egressos, o que possibilitou a estruturação de uma compreensão mais ampla a respeito da dimensão institucional do curso, suas estruturas organizacionais e do perfil dos sujeitos que o compõem. A segunda parte, por sua vez, apresenta a análise do PPC da LicMus/UFCG, desvelando opções e concepções formativas subjacentes às bases de conhecimentos e estruturações curriculares assumidas pelo curso. Nessa direção, apresentam-se, então, descrições, análises, interpretações e reflexões em torno de toda a matriz curricular formulada pelo PPC do curso, sistematizando sua compreensão e explicitando suas opções.

O sexto capítulo apresenta, analisa e interpreta as falas dos sujeitos que constituem a LicMus/UFCG. Alcançados por meio de questionários, entrevistas e sessões de grupos focais, docentes, licenciandos e egressos dão voz às suas concepções, percepções, conformações e proposições, articulando visões que ora se coadunam com a proposta formativa ofertada pelo curso, ora problematizam e questionam os padrões e modos por ele adotados. Essas falas foram sistematizadas e analisadas à luz da ACD – Análise Crítica do Discurso – corrente analítica que propõe ferramentas cujo objetivo é identificar, nas falas dos sujeitos, traços de suas *crenças* ou *perspectivas de aprendizagem*, bem como as *concepções formativas*, *ideologias* e *hegemonias* subjacentes às suas formulações. O capítulo evidencia, portanto, as avaliações² formuladas pelos sujeitos a respeito de temas como: (1) o que seria uma *boa formação* docente na área de música, (2) quais as principais bases de conhecimento necessárias para a constituição do educador musical, (3) com se obtém a formação docente desejável na área de música, (4) qual a aplicabilidade dos conhecimentos acadêmicos nos diversos cenários profissionais onde esses sujeitos já se encontram inseridos, (5) quais suas opiniões a respeito dos modos de ensino, das bases epistemológicas e dos repertórios trabalhados ao longo do curso, etc. Os dados obtidos e sistematizados nessa parte do presente trabalho evidenciam, ainda, quais as *conformações* elaboradas pelos sujeitos em função da ideologia hegemônica no cenário da LicMus/UFCG, assim como também podem ser alcançadas as *vozes divergentes* e as *proposições* que esses sujeitos formulam a respeito das inovações e transformações que julgam ser necessárias e urgentes para seu curso.

² De acordo com Fairclough (2003, p. 172), *avaliação* é um estilo de enunciado no discurso por meio do qual as pessoas se comprometem em relação àquilo que consideram desejado ou indesejado, bom ou ruim, adequado ou inadequado em relação a determinado tema em circulação no meio social no qual estão inseridas.

Por fim, o Capítulo 7 parte de um posicionamento analítico-reflexivo a respeito dos dados obtidos, analisados e interpretados no decorrer dos demais capítulos da tese para formular dez perspectivas ou propostas de transformação para a proposta pedagógica da LicMus/UFCG, tendo em vista a sua constituição como uma *formação culturalmente contextualizada*. Nesse quadro, são levantados problematizações e questionamentos que procuram entrecruzar criticamente: (1) as proposições da literatura, (2) os traços e demandas verificados no contexto sociocultural no qual a LicMus/UFCG encontra-se inserida, (3) as concepções subjacentes às diversas propostas formativas formuladas pelo PPC do curso e (4) as percepções, conformações e proposições expressas por seus sujeitos. Com base em todas essas compreensões, são apresentadas alternativas de transformação possíveis e viáveis para o curso, caminhos estes que se fundamentam em princípios como a integração dos conhecimentos, a contemplação da diversidade, o protagonismo dos licenciandos, o exercício da criatividade, a superação da colonialidade, etc.

Dessa forma, ao longo de seus sete capítulos, esta tese apresenta e analisa a formação de professores de música tal como ofertada pela LicMus/UFCG, elaborando compreensões e reflexões em torno de seu papel social e de suas inter-relações com a cultura face às demandas da contemporaneidade. Trata-se, portanto, de um trabalho de teor analítico-propositivo, que parte da articulação de problematizações e questionamentos que, muito embora estejam, *a priori*, circunscritos à experiência cotidiana da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande, integram-se e contextualizam-se em um cenário bem mais amplo, conforme será possível constatar no decorrer da leitura.

Por fim, faço questão de salientar que as análises apresentadas no decorrer desta tese não visam, de modo algum, *classificar* a Licenciatura em Música da UFCG como “boa” ou “ruim” e, muito menos, “julgar” os pontos de vista dos muitos colaboradores que contribuíram para a realização da pesquisa que lhe dá suporte – mas se dirigem, sobretudo, à *compreensão* das principais nuances e demandas formativas que se configuram nesse *lócus* acadêmico, compreensão esta que se insere em seu contexto como contributo para o aperfeiçoamento do Curso.

CAPÍTULO I

A pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil: situação do campo e principais discussões na atualidade

A formação superior dos professores de música é um dos temas mais amplamente debatidos dentro da área da educação musical (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 9). Assumindo esse universo como escopo principal do presente trabalho, e no intuito de compreender o estado do conhecimento produzido em torno dessa temática no cenário nacional, apresento a seguir uma revisão de literatura sistemática que abrange tanto dissertações e teses quanto artigos científicos publicados no decorrer dos últimos 17 anos³.

A busca por teses e dissertações foi realizada junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia – BDTD/IBICT. Neste levantamento, procurei localizar trabalhos de pesquisa que se debruçassem, de maneira direta, sobre questões relacionadas à formação acadêmica dos professores de música e à repercussão dessa formação nas concepções pessoais e nas práticas educativas dos licenciandos. Para tanto, utilizei como descritores principais os termos “licenciatura em música”, “formação de professores de música” e “ensino superior de música”, realizando posteriormente refinamentos diversos por meio dos termos “currículo”, “docência” e “atuação profissional”. Em seguida, foram realizados procedimentos de análise crítica interna sobre os resumos dos trabalhos inicialmente selecionados – e, por vezes, também seus sumários, introduções e conclusões –, no intuito de confirmar o escopo das teses e dissertações apontadas pelo sistema automático de busca dos dois sites consultados e filtrar eventuais casos de duplicidade ou engano com relação ao tema. Ao final desta prospecção foram localizados, nos dois bancos de dados aos quais recorri, 130 relatórios de pesquisa cuja temática principal é a formação de professores de música no Brasil, sendo 40 teses e 90 dissertações. A fim de estabelecer uma sistematização apropriada da compreensão a respeito do universo das pesquisas alcançadas, optei por organizar os trabalhos selecionados em três categorias:

³ O marco inicial do recorte temporal aqui adotado – o ano de 2004 – justifica-se em razão da data de publicação da Resolução CNE/CES n. 2/2004 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música

- a. Pesquisas que procuram compreender o perfil, os objetivos, as percepções e as representações dos licenciandos e egressos das licenciaturas em música a respeito de sua formação;
- b. Pesquisas que abordam reflexos diversos da formação acadêmica na atuação docente dos egressos de licenciaturas em música;
- c. Pesquisas que analisam a formação acadêmica ofertada pelas licenciaturas em música.

A tabela 1 apresenta a distribuição quantitativa das teses e dissertações selecionadas nessa fase da pesquisa, relacionando-as às áreas nas quais foram realizadas.

Tabela 1: Dissertações (D) e Teses (T) defendidas entre 2004 e 2020 cuja temática gira em torno da formação de professores de música.

CATEGORIAS	MÚSICA		EDUCAÇÃO		OUTRAS ÁREAS	
	D	T	D	T	D	T
Pesquisas que procuram compreender o perfil, os objetivos, as percepções e as representações dos licenciandos e egressos das licenciaturas em música a respeito de sua formação	16	04	00	04	02	00
Pesquisas que abordam reflexos diversos da formação acadêmica na atuação docente dos egressos de licenciaturas em música	05	04	03	02	01	00
Pesquisas que analisam a formação acadêmica ofertada pelas licenciaturas em música	38	18	17	09	07	00
TOTAL	59	26	20	15	10	00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma primeira análise, panorâmica e quantitativa, sobre a produção de teses e dissertações concernentes ao tema da formação de professores no país indica um progressivo incremento no interesse em relação a esse debate, cujos frutos vêm sendo verificado, especialmente, nos últimos seis anos. De fato, dentre as 130 pesquisas alcançadas por esta revisão de literatura, 90 foram concluídas entre 2015 e 2020, o que corresponde a aproximadamente 69,2% da produção acadêmica verificada no período total de levantamento.

Na busca por ampliar o raio de alcance desta revisão, além de teses e dissertações, estendi também o levantamento para o âmbito dos estudos publicados em periódicos científicos das áreas de música e educação. Nessa direção, foram selecionadas quatro revistas que têm dedicado espaço relevante para discussões em torno de temas relacionados à Educação Musical nos últimos 17 anos. São elas: (1) a Revista OPUS, vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM); (2) a Revista da ABEM, vinculada à

Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); (3) a Revista Música Hodie, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás (UFG); e (4) a Revista Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O recorte temporal adotado para a prospecção feita junto a estes periódicos foi o mesmo utilizado para as de teses e dissertações, ou seja, o período compreendido entre os anos de 2004 e 2020. Após procedimentos semelhantes àqueles adotados com relação às teses e dissertações, esta fase da revisão de literatura localizou um total de 53 artigos científicos relacionados ao tema principal desta pesquisa. A produção dos artigos científicos publicados nos quatro periódicos analisados pode ser conferida na tabela abaixo:

Tabela 2: Artigos científicos publicados entre 2004 e 2020 cuja temática é especificamente direcionada à formação de professores de música.

CATEGORIAS	Revista OPUS	Revista da ABEM	Revista Música Hodie	Revista Educação
Pesquisas que procuram compreender o perfil, os objetivos, as percepções e as representações dos licenciandos e egressos das licenciaturas em música a respeito de sua formação	02	09	02	00
Pesquisas que abordam reflexos diversos da formação acadêmica na atuação docente dos egressos de licenciaturas em música	05	07	00	00
Pesquisas que analisam a formação acadêmica ofertada pelas licenciaturas em música	03	21	02	02
TOTAL	10	37	04	02

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do levantamento entre os periódicos selecionados pode-se salientar o já esperado protagonismo da Revista da ABEM entre os veículos de publicação utilizados pelos pesquisadores para a divulgação de seus estudos. Cabe ressaltar, entretanto, a quantidade reduzida de trabalhos referentes à formação superior dos professores de música nos outros dois periódicos de referência específicos da área: Opus (10 trabalhos em 17 anos) e Música Hodie (04 trabalhos em igual período).

Nos tópicos a seguir, delimito o foco e o âmbito das pesquisas selecionadas nesta revisão, procurando delinear sua relação e seu posicionamento dentro das discussões correntes na área e tecendo algumas considerações a respeito dos principais avanços e lacunas verificados no que diz respeito às demandas apresentadas pela contemporaneidade à formação de professores de música no país.

1.1 Pesquisas que procuram compreender o perfil, os objetivos, as percepções e as representações dos licenciandos e egressos das licenciaturas em música a respeito de sua formação

Esta primeira categoria reúne um total de 26 trabalhos, sendo 22 dissertações de mestrado e 04 teses de doutorado. Essas pesquisas consistem em *surveys* e estudos de caso desenvolvidos em universidades diversas e, de um modo geral, tendem a discutir sobre aspectos técnicos do aprendizado musical dos licenciandos e sobre as suas representações a respeito de temas relacionados à sua própria formação e a demais questões com repercussão prioritariamente pessoal, tais como a ansiedade, as crenças de autoeficácia e o delineamento de estratégias individualizadas de aprendizagem técnico-musical. Nesse sentido, muitos desses estudos procuram verificar, ainda, as relações de acomodação, tensão e transformação entre as concepções e motivações que esses indivíduos traziam antes de ingressar na licenciatura em música e o impacto das diversas experiências acadêmicas vivenciadas durante o curso em sua autopercepção como músicos e educadores musicais.

As pesquisas que se situam nesta categoria podem ser sistematizadas em três vertentes. A primeira delas é relacionada à busca pela compreensão do perfil dos licenciandos de diferentes cenários locais e dos processos por meio dos quais esses professores em formação constroem e desenvolvem sua autoimagem de educadores musicais. Nessa direção, pesquisas como as de Vasconcelos (2018), Rosário (2017), Silva (2017), Benvenuto (2015), Prates (2004) procuram delinear o perfil dos licenciandos e egressos de licenciaturas em música de diferentes universidades, ao passo que os estudos de Daenecke (2017), Pereira (2016), Coelho (2016), Santos (2015) e Abreu (2015), descrevem e analisam as representações e percepções dos licenciandos em torno das articulações entre sua formação acadêmica e suas perspectivas de atuação docente na área de música em contextos diversos.

Outra vertente verificada nessa primeira categoria trata de analisar os processos de aprendizagem dos licenciandos, enfocando seu desenvolvimento técnico-musical, a elaboração de estratégias de estudo pessoal e a autopercepção daqueles indivíduos com relação aos mecanismos de avaliação propostos pelos cursos nos quais estão inseridos. Esse é o caso de pesquisas como as de Gouveia (2016), Marques Júnior (2013), Pereira (2013), Weichselbaum (2013) e Westermann (2010), assim como a pesquisa de Eid (2011), que aborda essa mesma temática, mas no contexto de um curso em modalidade EaD (UAB/UnB).

Por fim, a terceira vertente reúne pesquisas que transitam por entre noções psicológicas assumidas pelos licenciandos em música, tais como o controle da ansiedade (MEDJIA, 2016), as crenças de autoeficácia (GONÇALVES, 2013), os fatores de motivação e desmotivação

(CAPUZZO, 2016; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2014; RIBEIRO, 2013), as relações entre a musicalidade pessoal e a religiosidade (RECK, 2017) e as estratégias de autoregulação (SILVA, 2016). Por fim, debruçam-se ainda sobre as ressignificações das experiências musicais e das relações sociais vivenciadas pelos licenciandos a partir das novas experiências acadêmicas que se desenvolvem ao longo da formação superior (ANDERS, 2019; BUENO, 2018; SIEDLECKI, 2016).

Ainda nesta categoria, foi possível selecionar um total de 13 trabalhos publicados em periódicos científicos específicos da área de música, sendo 02 artigos publicados na Revista *Opus*, 10 artigos publicados na Revista da ABEM e 01 na Revista *Música Hodie*. Seguindo basicamente o mesmo perfil das teses e dissertações enquadradas na categoria, esses artigos tendem a discutir os diversos fatores motivacionais relacionados às escolhas acadêmicas e profissionais dos licenciandos (SANTOS; CERNEV, 2019; DANTAS; PALHEIROS, 2013; WESTERMANN, 2012; ARAÚJO, CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2010; MATEIRO; BORGHETTI, 2007; MATEIRO, 2007), e aos processos de construção de significado dos estudos e/ou da profissão docente e suas representações entre os estudantes de licenciatura (PENNA; PINTO; SANTOS, 2018; SOUZA; BELLOCHIO, 2013; GAULKE, 2013; DELBEN, 2012). Além disso, Santos (2015) procura delinear algumas reflexões sobre o perfil do ensino da música desenvolvido a partir de experiências específicas vivenciadas pelos alunos de uma licenciatura em música do Rio de Janeiro, ao passo que o estudo de Cassapian e Pellenz (2010) aborda os conhecimentos construídos pelos licenciandos a respeito de sua corporalidade. Por fim, o ensaio de Bellochio (2016) procura situar alguns dos principais desafios éticos e humanos que se apresentam ao longo dos processos de elaboração e transformação do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de música em formação, apontando questionamentos e reflexões de cunho existencial.

De um modo geral, as pesquisas enumeradas nesta categoria evidenciam o grande interesse dos pesquisadores da área em compreender os diversos aspectos que envolvem a caracterização dos perfis tanto dos estudantes de licenciatura em música, quanto dos educadores que efetivamente já se encontram em atuação no campo de trabalho. Alguns desses estudos têm constatado que, em determinados contextos específicos, a motivação inicial desses sujeitos em procurar um curso superior de música está relacionada à busca por um aperfeiçoamento técnico, muitas vezes determinada a partir do desejo de uma conquista mais consolidada no campo da performance (VASCONCELOS, 2018; ROSÁRIO, 2017; BENVENUTO, 2015; dentre outras). Entretanto, pesquisas como as de Daenecke (2017), Pereira (2016), Coelho (2016) e Andrade (2011) apontam para o fato de que, ao entrar em contato com os conhecimentos e

reflexões próprios da área da educação musical no decorrer da licenciatura, muitos desses alunos acabam por redirecionar seus interesses acadêmicos e mesmo suas pretensões profissionais, passando a vislumbrar o ensino não apenas como uma possibilidade transversal de suas carreiras, mas, sim, como uma prioridade. Essa mudança de perspectiva revela-se, ainda, bastante alinhada com a experiência cotidiana da própria profissionalidade no mundo da música no Brasil, contexto no qual a ministração de aulas nos mais diversos contextos educativo-musicais – seja na Educação Básica, aulas particulares, projetos sociais, etc. – acaba por se tornar uma das principais fontes de renda de muitos daqueles que se propõem a abraçar a música como principal meio de vida (COUTINHO, 2014).

A busca pela compreensão das estratégias de enfrentamento dos desafios da licenciatura por parte dos licenciandos, alvo de pesquisas como as de Gouveia (2016), Marques Júnior (2013) e Westermann (2010), dentre outras, assim como a procura pelo entendimento dos mecanismos psicológicos que se encontram envolvidos na construção do perfil do educador musical (RECK, 2017; CAPUZZO, 2016; SILVA, 2016; SILVA, 2014; GONÇALVES, 2013; RIBEIRO, 2013; dentre outros) mostram também a relevância atribuída por pesquisadores da área às questões relacionadas à subjetividade dos licenciandos e egressos dos cursos de licenciatura em música.

Problematizações e reflexões em torno desses e de outros temas abordados nesta categoria compõem um quadro de grande relevância para as análises da presente pesquisa, haja vista a centralidade por ela conferida à construção de compreensões em torno das percepções, conformações e perspectivas dos licenciandos da UFCG em relação à formação a que têm acesso ao longo de seu curso. Sendo assim, muito embora esta tese pretenda adotar uma perspectiva mais propositiva que a maior parte dos trabalhos aqui categorizados, importantes contribuições com relação a epistemologias e abordagens puderam ser assimiladas e articuladas a partir dos resultados evidenciados por estes trabalhos.

1.2 Pesquisas que abordam reflexos diversos da formação acadêmica na atuação docente dos egressos de licenciaturas em música

Um total de 15 trabalhos, sendo nove dissertações de mestrado e seis teses de doutorado, compõem esta segunda categoria. Neste grupo, uma primeira vertente situa suas discussões em torno do desenvolvimento profissional e da atuação de professores de música em diversos contextos locais, tais como no estado de Minas Gerais (PIMENTEL, 2019) e nos municípios de Belém/PA (L. COSTA, 2019), São João Del Rey/MG (BOTELHO, 2019) Porto

Alegre/RS (GAULKE, 2017; 2013), Fortaleza/CE (MARQUES, 2017), Lages/SC (DALLAZEM, 2013), e nas escolas públicas do estado do Paraná (GOMES, 2016). Dando ênfase ao desenvolvimento profissional e aos diversos fatores que constituem o perfil docente dos sujeitos alcançados, muitas dessas pesquisas acabam por analisar também os reflexos diretos ou indiretos da formação acadêmica em sua atuação educativo-musical. Outros trabalhos, ainda, se debruçam mais especificamente sobre o debate epistemológico em torno dos saberes docentes que constituem a formação dos professores de música. Esse é o caso das pesquisas de Oliveira (2018), que investigou essa questão a partir das práticas docentes de sete professores do município do Rio de Janeiro, Araújo (2016), que analisou a constituição e articulação dos saberes docentes de um professor de música do projeto social SESC Cidadão na cidade de Mossoró/RN, da pesquisa de Santos Júnior (2017), que verificou o uso das TIC's no cotidiano dos professores de música formados pela licenciatura em música à distância da UnB. A dissertação de J. Souza (2018), por sua vez, procurou contextualizar o alcance da formação continuada ofertada aos professores da rede pública municipal de João Pessoa em relação às demandas apresentadas pelo cotidiano do cenário profissional no qual esses sujeitos se encontram inseridos, dando ênfase a determinados fatores de ordem sociocultural.

Por fim, uma pesquisa de doutorado e duas de mestrado procuram descrever e analisar a docência universitária em licenciaturas em música de universidades públicas. Nessa vertente, a tese de C. Gomes (2016) procura analisar a constituição dos saberes docentes de educadores musicais que atuam como professores de uma licenciatura em música na modalidade EaD. Já a pesquisa de Leal (2017) se debruça sobre a presença da ludicidade no exercício da profissão docente por parte dos professores da licenciatura em música da UFBA, ao passo que o estudo de Barros (2016) aborda o uso cotidiano das TIC's por parte dos docentes da licenciatura em música da UFPE.

Inseridos nessa categoria, foram localizados, ainda, 12 artigos publicados em periódicos científicos entre os anos de 2004 e 2020, sendo cinco deles publicados na Revista OPUS e 06 na Revista da ABEM. Esses trabalhos tendem a procurar compreender as relações entre a formação e uma série de fatores contingenciais apresentados por cotidianos docentes diversos, enfocando aspectos como condições de trabalho, trajetória e realização profissional (DEL BEN et al., 2019; GAULKE, 2019; ABREU, 2015; PIMENTEL, 2015) e a constituição e as características dos saberes docentes mobilizados nas aulas de música (COSTA; DEFREITAS JÚNIOR, 2020; WEBER, 2019; GALÍZIA; AZEVEDO; HENTSCHKE, 2008; MACHADO, 2004; BEAUMONT, 2004). Os artigos desta categoria completam-se com o ensaio de Abreu (2011), que procura refletir em torno da importância das narrativas biográficas

para a compreensão da profissionalização do educador musical, Marques (2011), que aborda o debate entre a cultura e a pedagogia na atuação de professores universitários da área de música, e com o estudo de Del Ben e colaboradores (2016), que examina editais de concursos realizados no Rio Grande do Sul entre os anos de 2008 e 2012, na busca por compreender como diferentes municípios daquele estado concebem a docência de música na educação básica.

Algumas das principais contribuições dos trabalhos desta categoria para a presente pesquisa estão relacionadas à compreensão da natureza dos desafios encontrados no cotidiano da profissão docente em música e, mais ainda, dos conhecimentos e saberes que se apresentam como fundamentais para o desempenho dessa profissão nos mais diversos contextos educativo-musicais. Igualmente relevante é a constatação, consolidada em uma expressiva quantidade de trabalhos da categoria, de que alguns desses conhecimentos e saberes solicitados pelo cotidiano profissional da área estão ausentes das propostas assumidas pelos projetos pedagógicos das licenciaturas em música analisadas. Como será possível verificar no decorrer dos demais capítulos desta tese, esse é um cenário análogo àquele encontrado no *lócus* sobre o qual se debruça esta pesquisa, a LicMus/UFCG.

Cumprе ressaltar, entretanto, a necessidade de estudos que abordem de maneira mais direta os reflexos – e mesmo as pressões – das demandas apresentadas pelos contextos culturais e as musicalidades locais tanto na formação acadêmica assumida pelas licenciaturas quanto no cotidiano profissional dos professores de música. Esta revisão de literatura localizou apenas um trabalho voltado para o estudo desse aspecto em particular: a dissertação de J. Souza, defendida em 2018. Uma outra importante lacuna a ser preenchida pelas pesquisas em torno dessa temática é a escassez de estudos que se debrucem sobre o perfil, as concepções e mesmo sobre os objetivos assumidos pelos professores universitários que protagonizam os processos pedagógicos no cenário das licenciaturas em música. Nessa direção, parece ser razoável ponderar que a importância desses formadores de professores na constituição daquilo que pode ser considerado como *a base do conhecimento acadêmico para a formação do educador musical* deveria ensejar uma quantidade muito mais relevante de pesquisas acadêmicas – sobretudo se levarmos em consideração o peso simbólico de tais profissionais diante da formação da autoimagem dos jovens aspirantes à profissionalização no mundo da música. Não obstante, foram localizados, no período de 17 anos abarcado por esta revisão de literatura, apenas quatro estudos que focam suas análises em torno dessa temática (LEAL, 2017; GOMES, 2016; BARROS, 2016; MARQUES, 2011). Nesse quadro, as perspectivas assumidas pela presente tese podem vir a configurar uma importante contribuição para o conjunto das pesquisas da área, haja vista que *a contextualização cultural* será aqui assumida como principal ponto de

referência para as análises e interpretações formuladas ao longo de todo o trabalho, e considerando-se, ainda, o protagonismo conferido às vozes dos docentes do curso estudado, sistematicamente articuladas às percepções de licenciandos e egressos.

1.3 Pesquisas que analisam a formação acadêmica ofertada pelas licenciaturas em música

A terceira categoria concentra a maior quantidade de pesquisas localizadas por esta busca, reunindo um total de 89 relatórios de pesquisa, sendo 62 dissertações e 27 teses, além de 32 artigos publicados nos quatro periódicos científicos analisados. Os trabalhos foram sistematizados em 06 vertentes investigativas, de acordo com seu escopo principal. São elas:

- V1:** Estudos que abordam a questão da contextualização cultural da formação acadêmica;
- V2:** Estudos de caso e relatos de inovações metodológicas desenvolvidas no cenário acadêmico das licenciaturas em música;
- V3:** Estudos que apresentam análises curriculares;
- V4:** Estudos que abordam a formação acadêmica dos licenciandos em música em função da realidade de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;
- V5:** Estudos de caso e relatos que abordam a importância e as possibilidades do Estágio Supervisionado e de programas extracurriculares na formação do licenciando em música;
- V6:** Estudos de caso relacionados a aprendizados técnicos específicos dentro das licenciaturas em música.

A grande quantidade de trabalhos pertencentes a esta categoria evidencia a relevância dada pelos pesquisadores da área à busca pela compreensão da natureza dos conhecimentos e saberes estabelecidos como padrão para a formação dos professores de música no país e dos desafios que constituem o quadro geral das licenciaturas na área. Nesse panorama, a fim de ensinar uma visão mais acurada a respeito do caráter e das abordagens assumidos pelas pesquisas que têm sido desenvolvidas em torno desta temática, os tópicos a seguir procuram delinear sistematicamente os principais traços e objetivos dessas teses, dissertações e artigos incluídos na presente categoria.

1.3.1 Estudos que abordam a questão da contextualização cultural da formação acadêmica

Nesta vertente estão enquadradas nove pesquisas que procuraram verificar a inter-relação da formação acadêmica ofertada por algumas licenciaturas em música do Brasil e os diversos contextos culturais nos quais estão inseridos seus licenciandos. Nesse quadro, Oliveira (2011) aborda em sua pesquisa a idealização da formação docente ofertada pela licenciatura em música da UNIMONTES (Montes Claros/MG), concebida segundo cânones relacionados ao ensino de música conservatorial, e sua relação com o perfil de seus licenciandos, enfatizando os processos de construção e reconstrução das perspectivas pessoais dos alunos frente às concepções da formação que lhes é oferecida. A pesquisa de Almeida (2009) trata das presenças e ausências da diversidade na formação ofertada pelas licenciaturas em música de três universidades do Rio Grande do Sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – tendo como principais bases epistemológicas os conceitos da Teoria Crítica pós-moderna, principalmente a Ecologia de Saberes, tal como sistematizada por Boaventura de Sousa Santos.

A tese de Galízia (2016) aborda a necessidade e a viabilidade da aplicação de uma perspectiva intercultural aos conteúdos específicos da área de música. Esse estudo foi posto em prática por meio da implementação de uma disciplina de fundamentos teóricos de música construída a partir de referenciais pautados pela diversidade musical sobre as bases da Didática Crítica Intercultural e desenvolvida na licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos/SP. A pesquisa de Parente (2015) acompanhou o estágio supervisionado de três estudantes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará (UFC), procurando mapear a sistematização do uso da música local ao longo da realização desse componente curricular. A pesquisa de Ribeiro (2017), por sua vez, situa seus estudos no mesmo curso – a licenciatura em música da UFC – procurando mapear os usos da música tradicional popular na formação ofertada por aquela instituição a partir da atuação de três docentes daquele curso, além do material bibliográfico e documental referente às disciplinas que ministram.

Por meio de paralelos entre o currículo proposto – verificado através de pesquisa documental – e o currículo em ação – percebido a partir de entrevistas e questionários aplicados junto aos licenciandos – Sousa (2017) procura analisar como o multiculturalismo se encontra presente na formação dos estudantes das licenciaturas em música de três IES situadas no município do Rio de Janeiro/RJ: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CEU). A formação ofertada pela licenciatura em música da UFRJ também foi o

alvo da pesquisa de mestrado de Moutinho (2015), defendida em um programa de pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, e que procurou introduzir discussões com base nas características e na função social do *funk* carioca junto aos licenciandos daquela IES. Os estudos de Santana (2013), por sua vez, procuraram problematizar o perfil da técnica vocal ofertada pela licenciatura em música de uma universidade pública, enfatizando seu caráter vinculado à tradição erudita e delineando os embates oriundos dessa opção junto às percepções e reflexões de professores e alunos do curso. Por fim, a pesquisa de Anjos (2015) procurou mapear a importância dos saberes advindos da cultura popular do Cariri na formação inicial ofertada na licenciatura em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), fenômeno estudado a partir das inter-relações entre o currículo proposto e a história de vida de três estudantes do curso.

Dentre os artigos publicados nos quatro periódicos que selecionamos para esta pesquisa, foram localizados seis trabalhos vinculados à temática desta vertente, sendo um publicado na Revista Opus, um na Revista Educação, e quatro na Revista da ABEM. A tendência de todos esses artigos é provocar a reflexão a respeito da necessidade de uma maior abertura por parte dos currículos de formação dos professores de música com relação à diversidade, ao multiculturalismo e à interculturalidade. Algumas dessas discussões são referenciadas em experiências específicas desenvolvidas em determinados cursos de licenciatura em música, como é o caso do artigo de Castro e colaboradores (2019), que aborda experiências com o tambor de crioula no âmbito da licenciatura em música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nessa mesma direção seguem os trabalhos de Santiago e Ivenicki (2016), que analisa a presença do multiculturalismo em três licenciaturas em música do Rio de Janeiro, e os artigos de Almeida (2005; 2010), que, respectivamente, procuram abordar o caráter dos saberes necessários aos professores envolvidos em trabalhos relacionados às oficinas de música (ALMEIDA, 2005) e identificar as maneiras como a formação acadêmica ofertada pelas universidades federais do Rio Grande do Sul lidam com a diversidade presente na sociedade (ALMEIDA, 2010). Já o artigo de Marques (2006) traz essa discussão à luz das teorias críticas da educação, aporte teórico utilizado para embasar reflexões em torno da relação entre o caráter das concepções de cultura e educação e a amplitude do campo discursivo em música e educação musical.

Finalmente, procurando delinear a presença de traços de colonialidade nos currículos das licenciaturas e dos bacharelados em música de diversas universidades do Brasil, o trabalho de Queiroz (2017b) apresenta uma pesquisa documental de caráter analítico-reflexivo na qual os projetos pedagógicos das instituições alcançadas são questionados no que diz respeito aos epistemicídios musicais e às exclusões delineados por meio de suas escolhas curriculares.

Como é possível constatar, essa vertente em particular assume especial importância para a presente pesquisa, pois versa em torno de um dos eixos motivadores de suas questões fundamentais, ou seja, a necessidade de uma contextualização cultural mais efetiva por parte dos estudos ofertados na educação superior direcionada à formação de professores de música. Nesse quadro, abordagens e problematizações apresentadas por estudos como os de Oliveira (2011), Galízia (2016), Sousa (2017), dentre outros aqui categorizados, possuem expressiva relevância para as análises e reflexões formuladas ao longo deste trabalho, sobretudo pelo fato de exemplificarem de maneira concreta como os conhecimentos e saberes oriundos das culturas locais são – ou não – contemplados pela formação acadêmica das licenciaturas em diversos cenários acadêmicos do país. Já o trabalho de Queiroz (2017b), pioneiro na sistematização dos elos de ligação entre a educação musical e as discussões em torno da decolonialidade no Brasil, emerge como um importante referencial a ser assumido na busca pela definição das bases epistemológicas necessárias para esta pesquisa, especialmente no que diz respeito à compreensão dos mecanismos de hierarquização, submissão e até mesmo de subserviência das culturas musicais tradicionais locais à estética e aos procedimentos próprios do padrão da música de concerto ocidental. Com efeito, a compreensão desses mecanismos de hierarquização e sujeição será um elemento fundamental para que seja possível, *a posteriori*, elaborar opções e perspectivas viáveis de contextualização cultural para o cenário da Licenciatura em Música da UFCG, *locus* específico desta pesquisa.

Nesse sentido, é preciso salientar que há possibilidades relevantes de estudo que ainda permanecem em aberto no tocante à temática trabalhada pelas pesquisas desta categoria. A análise das práticas formativas à luz de chaves como a decolonialidade ou as relações de gênero e etnia, por exemplo, são lacunas a serem preenchidas e que podem ensejar importantes compreensões para a área. Além disso, nota-se também a escassez de pesquisas de caráter mais propositivo, que se dediquem a elaborar opções e alternativas concretas para a superação da hierarquização entre os conhecimentos e saberes assumidos pelos cursos superiores de formação de professores para a área de música. De fato, dentre as teses e dissertações analisadas, o único trabalho localizado com esse perfil nos últimos 17 anos foi a tese de Galízia (2016), uma pesquisa-ação que tece análises, reflexões e propostas a partir da experiência da implementação de uma disciplina eletiva especificamente elaborada para proporcionar uma formação pautada pela diversidade, desenvolvida no contexto da licenciatura em música da UFSCar.

1.3.2 Estudos de caso e relatos de inovações metodológicas no cenário acadêmico das licenciaturas em música

Esta vertente reúne 27 relatos e análises de experiências de inovação desenvolvidas no ambiente acadêmico das licenciaturas em música e apresenta pesquisas que podem ser organizadas em três ramificações distintas.

A primeira ramificação diz respeito à presença e ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no currículo de licenciaturas em música diversas. Nesse grupo estão as pesquisas de Santos (2015), que procurou delinear um panorama mais generalista da relação entre as licenciaturas em música e o fenômeno tecnológico, Bordini (2016) que mapeou e descreveu o uso do software de criação musical Musikinesia no contexto das aulas de teclado da licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Damásio (2014), que realizou um estudo etnográfico a respeito do papel da tecnologia na formação acadêmica ofertada nas licenciaturas em música das universidades públicas dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

A segunda ramificação desta vertente reúne estudos que procuram descrever e analisar aspectos diversos da formação verificada em diferentes cursos de licenciatura em música ofertados na modalidade à distância (EaD) e que se caracterizam como inovação porque apresentam consideráveis peculiaridades em relação à metodologia convencionalmente assumida pelos cursos presenciais. Nesse grupo, mais numeroso que o anterior, estão as pesquisas de Amato (2017), que buscou delinear as possibilidades de criação de uma ferramenta digital para o ensino dos conteúdos de prática vocal em licenciaturas em música na modalidade EaD, Serafim (2014) que objetivou propor a sistematização de um modelo pedagógico para o ensino de instrumentos musicais de sopro em cursos de licenciatura em música à distância, Nunes (2015) e Santos (2018), que trataram da composição de canções a partir da metodologia Cante e Dance com a Gente (CDG) na licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa de Rebouças (2015) girou em torno dos modelos de avaliação da performance no violão na licenciatura em música – modalidade EaD da mesma universidade, enfatizando a importância dada ao repertório como principal ponto de referência para a avaliação dos alunos e o impacto das novas tecnologias nos procedimentos avaliativos da prática instrumental. O mesmo curso também foi o tema da pesquisa de Westermann (2017), que objetivou a compreensão do impacto das novas tecnologias nos estudos de violão na licenciatura, enfocando, entretanto, sua influência no delineamento das características da interdisciplina Seminário Integrador - Violão, ofertado entre os anos de 2008 e 2012.

Enquadram-se também nessa ramificação sete pesquisas que estudaram diferentes aspectos do aprendizado verificado no contexto específico da licenciatura em música à distância da Universidade de Brasília (UnB). Tratam-se dos trabalhos de Meio (2014), que investigou os limites e possibilidades de um projeto de criação musical colaborativa, Jardim (2017) que descreveu e analisou o uso do recurso da webconferência por parte de um professor daquela licenciatura em música, Souza (2017), que relata o planejamento e a implementação do Laboratório Online de Música e Tecnologia (LOMT) naquele curso, Oliveira-Torres (2012), que descreveu e analisou o uso da plataforma *Moodle* entre seus estudantes e a caracterização específica de uma pedagogia musical online daquele curso, Leite (2017) que procurou compreender os desafios e possibilidades de estudos de repertório à distância, Costa (2013), que objetivou verificar as características da docência e da relação professor-aluno no contexto do ensino online de teclado e Coelho (2015), que também estudou a realidade da licenciatura em música da UnB, porém procurando compreender a mediação online realizada pelos tutores à distância na disciplina Percepção e Estruturação Musical.

A terceira e última ramificação apresenta a maior quantidade de trabalhos desta vertente e é formada por pesquisas que apresentam, descrevem e/ou analisam iniciativas de formação que procuram implementar inovações metodológicas nos contextos de diferentes licenciaturas em música do Brasil. Enquadram-se aqui trabalhos relacionados a novas abordagens e novas possibilidades de condução dos estudos da licenciatura, tais como a pesquisa de Bastião (2009), que investigou as possibilidades e os efeitos de uma proposta de formação docente baseada na apreciação musical como ferramenta para o desenvolvimento de articulações entre teoria e prática durante o estágio de uma estudante do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Ottoni (2018) que procurou compreender a contribuição de pedagogias de caráter interacional na formação de licenciandos em música no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Temas e abordagens semelhantes compõem também as pesquisas de Carreno (2019), que descreve e analisa uma experiência de formação docente baseada na criatividade e colaboração desenvolvida no cenário da licenciatura em música da UFSJ, e de Oliveira (2017), que procurou sistematizar e aplicar, por meio de um projeto de extensão universitária, o ensino de conteúdos relacionados à regência coral infantil para estudantes da licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Essa mesma ramificação reúne ainda estudos que abordam novos caminhos para o aprendizado de instrumentos no contexto das licenciaturas em música. São os casos das pesquisas de M. Oliveira (2017), que procurou delinear os pressupostos da aprendizagem

musical compartilhada e sua contribuição para a didática do violão na licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fireman (2010), que buscou compreender como diferentes modelos de organização do material de estudo poderiam ter influência no aprendizado da técnica instrumental do violão entre os licenciandos em música da Universidade Federal de Alagoas e Ivo (2017), que descreveu e analisou a aplicação de uma proposta de prática coletiva da flauta doce baseada em princípios dialógicos e reflexivos e aplicada entre licenciandos em música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No mesmo perfil se enquadram as pesquisas de Freixedas (2015), que relatou as práticas de ensino da autora, na qual buscava-se justapor os aspectos criativo e reflexivo ao treinamento técnico e interpretativo nos processos de aprendizagem da flauta doce no contexto das licenciaturas em música de duas faculdades privadas do estado de São Paulo (Faculdade Alcântara Machado e Faculdades Integradas Cantareira), e Santana (2018), que teve como objetivo investigar a aplicação da abordagem gestual na aprendizagem de um novo repertório de piano e suas contribuições para o desenvolvimento da fluência, da expressividade, da compreensão musical e da consciência corporal entre graduandos da licenciatura em música da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Inovações metodológicas nos estudos de piano no cenário da licenciatura também foram o alvo das pesquisas de Vieira (2017), que investigou os efeitos da aprendizagem colaborativa no ensino de piano em grupo entre licenciandos em música da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Vasconcelos (2015), que procurou abordar as possibilidades da inserção de elementos da memória autobiográfica e a sistematização de conhecimentos prévios nos processos de aprendizagem do piano em grupo entre os estudantes da licenciatura em música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Rocha (2015), que também investigou os processos de aprendizagem verificados em turmas de piano em grupo, tendo como ponto de partida uma proposta de intervenção com ênfase no desenvolvimento da criatividade, aplicada nas turmas de Instrumento Harmônico I e II da licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Dentre os trabalhos publicados em periódicos científicos, foram localizados oito estudos relacionados a essa segunda vertente, todos publicados na Revista da ABEM. Nesse quadro, o artigo de Cerqueira (2009) apresenta sugestões de elaboração de arranjos em aulas coletivas de piano a partir de experiências conduzidas junto a alunos do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), enfatizando a importância da ação colaborativa como fonte de experiências de aprendizado significativo entre os licenciandos, mesmo quando o conteúdo pode ser caracterizado como algo eminentemente técnico ou

mecânico. Já o trabalho de Jardim e Marins (2019) traz o relato e a análise do uso do recurso da webconferência na perspectiva da construção de interações entre os alunos da licenciatura em música a distância da UnB, salientando aspectos como a necessidade de um planejamento docente específico para o uso de tais recursos e a demanda por um olhar pedagógico, musical e tecnológico também por parte dos interagentes.

Também relacionado ao uso das novas tecnologias, o estudo de Souza (2006) procura destacar algumas implicações sobre o conhecimento pedagógico-musical e sua relação com as novas tecnologias face aos desafios específicos da área da educação musical. Nesse contexto, a autora procura problematizar o caráter por demais circunscrito da organização dos saberes no interior das disciplinas da licenciatura e a dificuldade de se inserir junto aos licenciandos experiências com saberes relacionados ao uso da tecnologia⁴. A dinâmica de desenvolvimento de uma pedagogia musical online é o tema do artigo de Oliveira-Torres (2013), que procura compreender o papel das relações sociais, da organização dos conteúdos e do uso de materiais didáticos dentro de um ambiente virtual, mais especificamente a plataforma *Moodle*, no contexto de uma licenciatura em música a distância. Já o artigo de Araújo (2014) tem como foco principal o papel da prática da pesquisa por parte dos licenciandos em música da UFRN no decorrer de seus estudos acadêmicos de graduação. O autor procura, com isso, construir um quadro no qual a prática da pesquisa seja problematizada de modo a ter seu escopo ampliado, passando a ser compreendida enquanto oportunidade de construção da habilidade de professor-reflexivo do futuro licenciado e considerando a potencialidade da pesquisa empírica em abrir espaços de reflexões não apenas nas inter-relações entre teoria e prática, mas, sobretudo, na transformação das relações do professor de música com as diversas realidades socioculturais existentes no mundo ao seu redor.

O trabalho de Louro (2008) fundamenta e explana a utilização da escrita de cartas autobiográficas como ferramentas de avaliação interpessoal no contexto da disciplina *Práticas Educativas* no cenário da licenciatura em música da UFSM. Com isso, a autora desenvolve uma reflexão em direção à discussão da aula centrada no aluno no contexto da formação dos professores de música, realçando a autopercepção da trajetória acadêmica como sendo um saber de grande relevância para a prática pedagógica futura daqueles professores. Já o trabalho de Kleber e Cacione (2010) relata uma experiência interdisciplinar concretizada no projeto intitulado “Formação de professores: consolidação das práticas interdisciplinares nas

⁴ Cabe salientar, nesse caso, que o contexto histórico no qual o artigo está inserido é o de 15 anos atrás e que, em decorrência das rápidas e radicais transformações pelas quais a sociedade passou ao longo dessa última década, o estudo já não retrata o estado de coisas que encontramos na atualidade.

licenciaturas”, que envolve diferentes licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Naquele contexto, as autoras procuram descrever, analisar e refletir os desafios e avanços do projeto na busca por construir elos de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento, consubstanciados em oportunidades práticas de ação interdisciplinar ocorrentes no interior dos estágios supervisionados.

Por fim, o artigo de Bastião (2010) faz uma síntese das principais conclusões advindas de sua tese de doutoramento em música, que investigou a influência de uma proposta de formação docente cuja ênfase está na apreciação musical por meio de um procedimento metodológico específico – a abordagem AME (Apreciação Musical Expressiva) – no desenvolvimento de articulações entre teoria e prática durante o estágio de uma estudante do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

As pesquisas enquadradas nessa vertente apresentam relevantes compartilhamentos de experiências locais, bem como diversas análises e reflexões que podem vir a embasar efetivas transformações nos cenários de formação docente nos quais estão localizadas. Nesse caso, além das discussões e dos fundamentos teóricos levantados pelos estudos em questão, considero a importância das diversas experiências relatadas nesta categoria, sobretudo em função da exemplificação de possíveis soluções a serem implementadas, de acordo com os múltiplos fatores de viabilidade característicos a cada realidade local. Chama também a atenção o fato de que uma quantidade expressiva de pesquisas dessa vertente digam respeito à busca por novas alternativas de aperfeiçoamento técnico dos licenciandos em seu instrumento de domínio (SANTANA, 2018; M. OLIVEIRA, 2017; IVO, 2017; FREXEIDAS, 2015; FIREMAN, 2010), uma demanda considerada relevante em diversos estudos elencados na primeira categoria desta revisão de literatura e que, como será possível verificar nos capítulos posteriores, também se confirma em muitas das percepções expressas pelos sujeitos da LicMus/UFMG.

Cabe salientar, entretanto, que a noção de *inovação* predominante nas pesquisas analisadas se desenvolve em torno de três possibilidades somente, a saber: (a) a inserção de novas abordagens e/ou atividades dentro das estruturas disciplinares já existentes no currículo; (b) a elaboração e a implementação de novas disciplinas curriculares; ou (c) o uso de novas tecnologias, sobretudo relacionadas à Educação a Distância, geralmente para o estudo das mesmas unidades disciplinares já consolidadas nos currículos pré-existentes. Nesse aspecto, há que se explorar outras possibilidades de inovação que não sejam unicamente relacionadas ao uso de novas tecnologias ou ao incremento e/ou criação de disciplinas ou componentes curriculares. Desse modo, somadas às contribuições e exemplificações delineadas pelos trabalhos sistematizados nesta categoria, a busca por novos horizontes e possibilidades de

inovação na formação inicial dos professores de música pode se estender a novos modos de organização curricular, a adesão a novas bases de conhecimento musical, novas configurações para a participação dos licenciandos nas tomadas de decisão com relação à sua própria formação acadêmica, etc., poderiam constituir novas perspectivas de transformação para a formação de professores de música na contemporaneidade. Essas outras perspectivas de inovação serão possibilidades articuladas por esta tese com relação ao cenário específico da LicMus/UFCG.

1.3.3 Estudos que apresentam análises curriculares

Esta vertente apresenta 15 pesquisas que visam compreender a estrutura e o perfil dos currículos de alguns cursos de licenciaturas em música do Brasil. Nesse quadro, Módolo (2015) investiga a constituição curricular de quatro cursos superiores de música cujo instrumento específico de estudo é a guitarra elétrica, verificando, naqueles cenários, as características da formação pedagógica ofertada e sua relação com o conhecimento especializado da área. Amaral (2017) faz um relato a respeito do processo inicial de implementação da licenciatura em música da Universidade do Estado do Amapá (UFAP), procurando, ainda, compreender, à luz do conceito de *habitus conservatorial*, o percurso formativo proposto pelo curso. Em sua dissertação, Gomes (2008) investigou as concepções filosófico-pedagógicas perceptíveis por meio da análise curricular da licenciatura em música da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e suas implicações na formação dos professores de música naquela IES. A pesquisa empreendida por Nogueira (2017) visou analisar a formação docente ofertada pela licenciatura em música da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e sua relação com o campo de trabalho específico do ensino de música na Educação Básica. Essa mesma relação entre a formação docente verificada na graduação e as demandas da aprendizagem escolar foram estudadas por Toman (2011), tendo como contexto específico duas licenciaturas em música situadas no município do Rio de Janeiro.

Silva (2013), por sua vez, analisa os documentos curriculares da licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), contrapondo os conhecimentos ofertados por seu currículo à *práxis* verificada no campo de trabalho, percebida a partir do olhar de egressos do curso. A pesquisa de mestrado de Lima (2013) buscou verificar a presença da perspectiva transdisciplinar nos currículos das licenciaturas em música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como principais fontes os documentos curriculares daquelas IES e os depoimentos dos professores que participaram de sua elaboração.

A formação e a atuação docente dos professores de música do estado do Paraná foi o tema da pesquisa de Sebben (2017), que procurou problematizar a relação entre formação acadêmica e prática, considerando as estruturas curriculares das licenciaturas em música existentes nas quatro universidades estaduais do Paraná – a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), a Faculdade de Artes do Paraná (FAP), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – e o contexto profissional no qual seus egressos encontram-se emergidos, mais especificamente nas escolas de Educação Básica.

A tese de doutoramento de Lima (2017) reflete sobre a questão da interdisciplinaridade nos currículos das licenciaturas em música, tendo efetivamente analisado o curso de licenciatura em música do Grupo Educacional UNIESP. Já a tese de Campos (2015), procurou analisar e refletir sobre a formação de professores de música para a Educação Básica na Região Centro-Oeste do Brasil, inferida a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos de quatro universidades daquela região – Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade de Brasília (UnB) – e da verificação de semelhanças e distinções entre aquelas propostas curriculares.

As percepções de egressos da licenciatura em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) no que diz respeito às relações entre a formação específica e a formação pedagógica no currículo a que tiveram acesso foi o tema da tese de Azevedo (2017), pesquisa desenvolvida com foco na história de vida e formação de nove egressos do referido curso. A tese de Gomes (2018), por sua vez, procurou verificar e analisar a inserção dos saberes relacionados à educação infantil nos cursos de licenciatura em música das instituições federais de ensino superior existentes nas capitais da Região Nordeste do Brasil, salientando a necessidade de maior destaque desses saberes na concepção curricular daquelas licenciaturas, haja vista a relevância dessa demanda no campo profissional do ensino de música. Ainda nesse quadro, a pesquisa de doutorado de Fogaça (2015) analisou a estrutura curricular da licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia, procurando verificar os problemas de articulação entre os saberes musicais e os saberes pedagógicos naquele curso e apontando para a necessidade de uma formação continuada consistente na busca por sanar esse problema de base. A tese de G. Costa (2019), por sua vez, apresenta uma análise dos currículos dos cursos superiores de formação de professores de música da Argentina, enfatizando suas concepções e articulando reflexões em torno dos modelos de formação docente adotados naquele país.

Por fim, a tese de Pereira (2012) procura definir e verificar a ocorrência de um *habitus conservatorial* subjacente à concepção curricular dos cursos de licenciatura em música de

quatro universidades federais brasileiras – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ). O autor utiliza como principais bases conceituais as teorias e postulados de Pierre Bourdieu e empreende sua verificação a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógico dos quatro cursos de Graduação abordados.

Dentre os estudos publicados em periódicos científicos e que se alinham às propostas das demais pesquisas vinculadas a esta vertente, foram localizados sete artigos, sendo quatro deles publicados na Revista da ABEM, dois na Opus e um na Revista Educação. Dentre os estudos localizados, dois fazem referência a debates que já são bastante consistentes na grande área da educação. É o caso do estudo de Sobreira (2014), que procura fazer um levantamento bibliográfico a respeito de como a produção acadêmica veiculada por meio dos textos publicados pela Associação Brasileira de Educação Musical dialogam com os diversos estudos do campo do currículo. Naquela perspectiva, a autora chega à conclusão de que esse entrecruzamento ainda não tem a consistência adequada e que as análises curriculares do campo da educação musical podem, em diversos aspectos, se beneficiar ao incorporar contribuições advindas do campo do currículo.

O segundo trabalho que traz como ponto de referência a grande área da educação é o artigo de Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), que procuram articular o debate a respeito dos saberes docentes, ancorados nos escritos de Schulman (1987), Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999). Tendo como bases epistemológicas os conceitos de sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2008) o trabalho de Couto (2014) problematiza as escolhas curriculares assumidas historicamente pelos cursos superiores de música no Brasil (e não apenas das licenciaturas), apontando para a necessidade do estabelecimento de novos perfis para os estudos superiores em música no país e propondo sugestões para o delineamento de percursos formativos mais vinculados à responsabilidade social. O artigo de Mateiro (2009) apresenta a análise de 15 projetos pedagógicos de licenciaturas em música do Brasil, procurando compreender o perfil delineado por cada um por meio daquilo que se encontra expresso em seus documentos curriculares e propondo questionamentos e possíveis alternativas de formação para aqueles cursos. Já o artigo de Mota e Figueiredo (2012) busca empreender uma análise curricular envolvendo os cursos superiores de formação de professores no Brasil e em Portugal, na qual se procura delinear um estudo comparativo entre as propostas desses dois países. O ensaio de Penna e Sobreira (2020), por sua vez, analisa a persistência do modelo de ensino conservatorial como padrão para a formação superior na área de música no país, aprofundando uma série de reflexões em torno das razões para sua consolidação e das

perspectivas de superação desses moldes em direção a novas perspectivas formativas. Muito embora este estudo não se restrinja unicamente ao universo das licenciaturas em música, visto que se dirige ao ensino universitário do músico de modo mais amplo, suas análises e reflexões compõem um conjunto de problematizações de particular importância para a formação de professores de música, o que justifica sua inclusão no presente levantamento. Por fim, o ensaio de Wayne Bowman (2020), publicado em inglês na Revista da ABEM, apresenta uma discussão em torno das dimensões éticas da formação do educador musical, tema que também assume especial relevância no contexto geral da presente tese, como será possível perceber nos capítulos posteriores.

Essa vertente apresenta, ainda, duas ramificações. A primeira delas se refere a estudos publicados em periódicos científicos e que procuram, a partir de revisões bibliográficas referenciadas em bases epistemológicas diversas, elencar conhecimentos e abordagens que, na visão dos autores, deveriam ser contemplados na formação inicial dos futuros professores de música. Esse é o caso dos artigos de Araújo (2006), que procura atualizar referenciais com potencial para caracterizar uma base para a formação do educador musical reflexivo, e Kruger e Galízia (2012), que propõem uma série de reflexões e caminhos sobre as demandas de um aprendizado voltado para aspectos diversos da gestão administrativa no contexto da formação inicial do educador musical. Essas publicações foram enquadradas nessa categoria pelo fato de que as reflexões provocadas por seus autores podem ser interpretadas como sugestões qualificadas para eventuais transformações curriculares.

A segunda ramificação é constituída por minha pesquisa de mestrado (FERREIRA FILHO, 2009) e por mais um artigo, de autoria de Silva, Silva e Albuquerque (2008). Esses dois trabalhos foram as únicas pesquisas localizadas nesse levantamento que, especificamente, apresentam como principal fenômeno de estudo os processos históricos de constituição dos cursos superiores de formação de professores de música no Brasil. Nessa direção, minha pesquisa (FERREIRA FILHO, 2009) enfoca a história dos estudos superiores em música da Universidade Federal do Piauí (UFPI), desenvolvendo, além da narrativa histórica em si – na qual são descritas e analisadas a fundação e a consolidação daquele curso – uma análise detalhada de aspectos diversos dos Projetos Pedagógicos assumidos pelo curso entre os anos de 1974 e 2008, e refletindo sobre a importância e os impactos daquela licenciatura no contexto artístico-cultural da sociedade piauiense. Já o artigo de Silva, Silva e Albuquerque (2008) procura compreender o processo de constituição histórica do setor de formação pedagógico-musical da Universidade Federal do Ceará (UFC). Considerando a amplitude do recorte assumido na presente revisão de literatura, assinala-se a escassez de pesquisas historiográficas

que se debrucem sobre a trajetória histórica das instituições de ensino superior de música no país, bem como de seus idealizadores, educadores, alunos e demais protagonistas. A presença dessa variante na categoria em tela justifica-se pelo fato de que, ao trazer à tona reflexões em torno das trajetórias históricas de IES que se dedicam à formação superior de professores de música, pesquisas dessa natureza acabam por abordar também diversos aspectos da formação ali ofertada, evidenciando as bases de conhecimentos que estas instituições têm assumido, assim como seus objetivos, sua visão pedagógica e diversos outros aspectos importantes na constituição dos profissionais formados naqueles cenários. Sendo assim, a perspectiva da leitura e interpretação da trajetória histórica também será assumida como um dos fundamentos para o delineamento de inovações formativas para o cenário da LicMus/UFCG.

Os trabalhos sistematizados nesta terceira vertente evidenciam que uma parte das análises curriculares desenvolvidas nos últimos dezessete anos centraliza seus esforços na compreensão da natureza dos conteúdos disponibilizados pelas disciplinas da licenciatura em música e sua coerência com as músicas locais e as reais configurações do mercado de trabalho a ser enfrentado pelos licenciandos quando do término de sua graduação. São, portanto, discussões de grande relevância para a presente pesquisa, sobretudo enquanto análises de conjuntura, estrutura e conhecimentos e saberes. Nesse quadro, cabe destacar que, como assinala Queiroz (2020a), permanecem em aberto as discussões vinculadas a problematizações e questionamentos em torno do modelo curricular assumido pelos cursos de formação de educadores musicais e proposições em direção da superação do paradigma disciplinar predominantemente adotado nos cursos de licenciatura em música do país. Compreendo, entretanto, que essa não é uma problemática exclusiva dos cursos de música, uma vez que esse modelo é assumido como o padrão para praticamente todas as graduações brasileiras (CANDAU, 2016; LIBÂNEO, 2012). Não obstante, assumi na presente pesquisa uma perspectiva questionadora a respeito desse padrão na busca pela superação de tal modelo no cenário específico da LicMus/UFCG.

1.3.4 Estudos que abordam a formação acadêmica dos licenciandos em música em função da realidade de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais

Esta quarta vertente reúne cinco dissertações de Mestrado que têm como foco as transformações estruturais e atitudinais necessárias para que a formação acadêmica do professor de música venha a contemplar adequadamente a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Nesse quadro, Keenan Júnior (2017) relata a trajetória

acadêmica de quatro egressos de licenciaturas em música de IES públicas do estado do Rio Grande do Sul, abordando as dificuldades encontradas por aqueles alunos em aspectos os mais diversos, indo desde as questões estruturais e de acessibilidade até às barreiras atitudinais, de comunicação e de informação. A pesquisa de Melo (2011) traz a discussão da inclusão a partir das experiências de uma pessoa cega na licenciatura em música da UFRN, dando voz não apenas ao próprio aluno, mas também a diversos outros sujeitos envolvidos em seus processos de aprendizagem ao longo de sua trajetória acadêmica, tais como professores, colegas, coordenadores e voluntários. A deficiência visual é também o tema da pesquisa de Tudissaki (2014), que, entretanto, aborda por outro prisma: a preparação de licenciandos videntes em música para atuar junto a alunos com deficiência visual e a constatação da ausência de uma formação específica – no âmbito das licenciaturas em música de instituições públicas do estado de São Paulo – que possibilite a aquisição das competências e habilidades necessárias ao educador musical para a condução de processos de ensino-aprendizagem junto a alunos cegos ou com baixa visão no contexto da educação básica. Pendeza (2018) traz o relato da aplicação de uma proposta de formação extracurricular voltada para a formação de licenciandos em música da UFSM no que diz respeito às realidades e especificidades do ensino de música direcionado a alunos com a Síndrome do Espectro Autista. Por fim, a dissertação de Rodrigues (2009), propôs-se a investigar os saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música que atendem alunos idosos, enfatizando o contraste entre a formação acadêmica desses professores e o desenvolvimento de novos saberes necessários ao cotidiano do ensino de música voltado para aquele público específico.

Os estudos sistematizados nesta vertente assumem uma relevância especial para a presente pesquisa à medida que apresentam uma série de limitações e fronteiras que precisam urgentemente ser superadas no âmbito do ensino superior de música no Brasil. A concepção de itinerários acadêmicos que favoreçam a formação de professores aptos a construir vias de acessibilidade nos mais diversos contextos educativo-musicais, sobretudo naqueles mais comumente marcados pela busca da eficiência técnica – como as escolas especializadas, as bandas e as orquestras, por exemplo – pode ser considerado como um dos maiores desafios para as licenciaturas em música na contemporaneidade. Nesse quadro, chama a atenção a quantidade reduzida de pesquisas desenvolvidas em torno de um tema tão relevante, sobretudo se levarmos em consideração que o presente levantamento engloba um período de 17 anos de produção acadêmica. Além disso, cumpre ressaltar que não foram localizadas nas bases de dados consultadas teses de Doutorado sobre o tema e que, dentre as cinco pesquisas de Mestrado sistematizadas nesta vertente, somente duas (KEENAN JÚNIOR, 2017;

TUDISSAKI, 2014) foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em música. A esse respeito, muito embora esse dado sobre a área na qual as pesquisas foram desenvolvidas seja um aspecto que possa ser considerado como secundário, ele pode ser utilizado como um parâmetro para revelar o nível de comprometimento da pesquisa da área com o tema em questão.

Por fim, é preciso salientar que, mesmo dentro do universo das pesquisas localizadas, verifica-se a ausência significativa de muitas outras realidades relacionadas à temática da formação dos professores de música na perspectiva da acessibilidade, tais como a educação musical *de e para* alunos com Síndrome de Down, surdez ou mesmo com necessidades especiais diversas relacionadas às suas características físicas.

1.3.5 Estudos de caso e relatos que abordam a importância e as possibilidades do Estágio Supervisionado e de programas extracurriculares na formação do licenciando em música

Nesta vertente enquadram-se 17 pesquisas que procuram enfatizar o conhecimento construído e as experiências vivenciadas pelos licenciandos por meio do Estágio Supervisionado e de demais programas de caráter extracurricular, tais como o Programa de Bolsas de Incentivo à Docência – PIBID, assim como de projetos e/ou de extensão, etc.

Dentre esses estudos, cinco se debruçam sobre aspectos diversos da formação acadêmica verificada no contexto do PIBID. Nessa primeira ramificação, Pires (2015) procura compreender a profissionalidade emergente no contexto específico de uma IES não identificada do estado de Minas Gerais, delimitando os conhecimentos profissionais construídos na intercessão que o Programa proporciona entre a universidade e as escolas de educação básica. A pesquisa de Ament (2015), por sua vez, assume chaves conceituais relacionadas à humanização dos processos educativos – tal como preconizada por Paulo Freire e demais autores – para investigar, junto aos licenciandos de uma IES pública, os processos educativos verificados ao longo de sua participação no Programa, na busca pelo delineamento do perfil profissional construído pelos sujeitos naquela etapa de sua formação docente. O papel do PIBID na aprendizagem da docência é também o tema de estudo de Souza (2018), que procura compreender de que forma os diversos saberes docentes dos licenciandos são mobilizados frente a cada desafio específico enfrentado no cotidiano do Programa no contexto da licenciatura em música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), salientando os processos de aprendizagem colaborativa entre os bolsistas e os professores de música já licenciados em atuação nas escolas-campo. Tendo como campo de estudo os subprojetos

Música e Interdisciplinar desenvolvidos na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Gums (2017) conduz sua pesquisa a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos no Programa, destacando a construção das redes de (auto)formação participada entre alunos, professores supervisores e coordenadores de área. Por fim, o estudo de Lima (2015) abordou a interação estabelecida entre licenciandos de música e licenciandos de Pedagogia por meio do PIBID desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período compreendido entre os anos de 2010 e 2012.

A segunda ramificação dentro desta vertente traz oito estudos que se debruçaram sobre os aprendizados vivenciados no âmbito do Estágio Supervisionado. Seis deles (KALFF, 2018; SILVA, 2017; SPERB, 2017; LEAL, 2017; CAMPOS, 2016; AZEVEDO, 2007) abordam a questão do desenvolvimento profissional e da aprendizagem docente frente aos desafios cotidianos enfrentados em estágios desenvolvidos em contextos diversos. Nesse quadro, as dissertações de Kalff (2018) e Leal (2017) assinalam a importância do Estágio Supervisionado no processo de sensibilização do músico para as diversas realidades do campo da educação musical. A pesquisa de Campos (2016) procurou analisar o papel do Estágio Supervisionado no processo de construção do perfil profissional dos licenciandos em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), delineando uma reflexão a respeito do modelo e dos procedimentos adotados no desenvolvimento do Estágio. Procurando verificar os processos de construção dos saberes específicos da profissão docente, Silva (2017) aborda em seu estudo a emergência da profissionalidade dos licenciandos em música de uma IES não identificada, com destaque para os saberes específicos relacionados à função de ensinar e à construção do sentimento de pertença desses licenciandos com relação à classe docente ao longo do desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Sperb (2017), por sua vez, procura enfocar as dificuldades encontradas e os caminhos construídos pelos estagiários da licenciatura em música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na busca pela articulação entre os saberes pedagógicos e os saberes técnico-musicais face aos desafios do cotidiano da Educação Infantil.

Já a tese de Azevedo (2007) se propôs a investigar como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica no cotidiano da educação básica, descrevendo e analisando os saberes docentes mobilizados e socializados nas atividades de estágio. Seguindo uma linha distinta dos estudos anteriores, mas ainda dentro desta segunda ramificação, a pesquisa de Ferro (2013) procura compreender o impacto que o desenvolvimento do Estágio Supervisionado por parte dos licenciandos em música da Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri – teve na inclusão do ensino de música nos currículos escolares da região metropolitana que compreende os municípios do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, no interior do Ceará, ao passo que a

pesquisa de Loureiro (2006) procurou descrever e analisar o uso da metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio no contexto da licenciatura em música da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A terceira e última ramificação verificada nesta vertente traz cinco estudos que descrevem cursos e oficinas extracurriculares diversos desenvolvidos por/para licenciandos em música e os aprendizados vivenciados por aqueles alunos da Graduação ao longo da implementação daqueles projetos. Nesse eixo, Santos (2013) relata e analisa os processos de formação musical e humana verificados entre os integrantes permanentes do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC), projeto de extensão desenvolvido pelos alunos da licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ainda localizada no estado do Ceará, a pesquisa de Maia (2018) apresenta o aprendizado proporcionado por uma série de oficinas livres ofertadas pelo Grupo de Pesquisa Sonoridades Múltiplas, da UFC, voltadas para o desenvolvimento de novos modos de convivência com a improvisação e a escuta. A pesquisa procura identificar as transformações conceituais e práticas verificadas no fazer musical dos licenciandos a partir da quebra de paradigmas tradicionais da formação acadêmica.

A percepção dos educadores sobre os processos de musicalização infantil é o tema da pesquisa de Macedo (2015), desenvolvida no âmbito do Projeto de Extensão Universitária Musicalização Infantil, da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O trabalho de Petroni (2014) traz um estudo de caso sobre as experiências dos alunos da licenciatura em música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a partir de um projeto de extensão que disponibiliza a prática pedagógica do canto coletivo em um hospital psiquiátrico do município do Rio de Janeiro. A pesquisa procura alargar o conceito de educação musical na diversidade, salientando os diversos aprendizados vivenciados pelos licenciandos ao longo de sua atuação junto a pessoas em situação de sofrimento psíquico. Os processos de aprendizagem compartilhada em grupos de estudos não curriculares é o tema da pesquisa de Fernandes (2013), que apresentou o compartilhamento de conhecimentos musicais e pedagógicos no contexto do Grupo de Choro e do Grupo Encordoados, ambos vinculados à licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará (UFC) – campus Fortaleza – e sua influência no processo do educador musical.

Dentre os estudos publicados em periódicos científicos, foram localizados 04 trabalhos, sendo três deles publicados na Revista da ABEM e um na Revista Música Hodie. Beineke (2004) situa a disciplina de prática de ensino e o Estágio Supervisionado enquanto ação política de fato, ou seja, como oportunidades de formação capazes de fomentar a

participação ativa dos licenciandos nos processos de construção de políticas públicas para a educação musical. Já o artigo de Quadros Júnior e Costa (2015) apresenta uma análise exploratória que busca conhecer a atuação do PIBID nos cursos de licenciatura em música no Brasil, com base nos quantitativos de bolsas de iniciação à docência (ID) e subprojetos aprovados, tomando como variáveis de estudo a região, a categoria da IES, a área de conhecimento dos cursos e a formação acadêmica do coordenador de área. O PIBID também é a realidade investigada pelo trabalho de Pires (2015), que, entretanto, procura delinear uma análise voltada para a compreensão da construção da expertise profissional a partir das experiências de iniciação à docência possibilitadas pelo programa. Por fim, o artigo de Bellochio e Beineke (2007), publicado na revista *Música Hodie*, procura investigar os processos de construção do conhecimento prático de estagiários dos cursos de licenciatura em música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), apresentando o perfil dos estagiários e os principais desafios vivenciados durante suas atividades de estágio, bem como delineando os caminhos e soluções encontradas por aqueles alunos no decorrer do estágio, caracterizando-o, portanto, como um mecanismo formativo que proporciona uma considerável ampliação do repertório de recursos de ação pedagógica daqueles licenciandos.

As pesquisas desta quinta vertente não apenas salientam a importância de oportunidades como o PIBID, os estágios e os projetos de extensão para a formação do educador musical e na constituição de sua profissionalidade, mas, sobretudo, evidenciam a existência de uma série de conhecimentos necessários – e mesmo essenciais – ao profissional docente em música e que encontram nessas práticas acadêmicas oportunidades adequadas para seu desenvolvimento. Assim, no que diz respeito à presente pesquisa, os estudos enquadrados nesta categoria têm o potencial de proporcionar parâmetros de análise e interpretação que podem ser úteis quando da abordagem dos programas e estágios desenvolvidos no âmbito da LicMus/UFCG.

Cabe salientar, entretanto, que a maior parte dos estudos aqui sistematizados foca suas atenções na descrição dos trabalhos e na reafirmação e exemplificação da importância dessas aprendizagens, e que, à exceção da pesquisa de Ferro (2013), percebe-se como lacuna relevante a ausência de estudos aprofundados a respeito dos impactos diretos desses programas nas comunidades escolares nas quais são desenvolvidos e na sociedade de um modo geral. Além disso, nota-se a ausência de estudos comparativos que procurem traçar paralelos entre a formação docente de licenciandos que participaram e que não participaram de projetos da natureza do PIBID e das extensões universitárias, o que proporcionaria dados de grande

potencial no mapeamento da relevância desses aprendizados na constituição profissional do educador musical.

1.3.6 Estudos de caso relacionados a aprendizados técnicos específicos dentro das licenciaturas em música

A última vertente sistematizada no conjunto de trabalhos que compõem esta terceira categoria reúne estudos de caso que procuram descrever e analisar determinados aprendizados específicos dentro do currículo de alguns cursos de licenciatura em música no Brasil. Nessa direção, os 15 trabalhos aqui sistematizados adotam, em sua maioria, a análise de disciplinas específicas, enfocando a maneira como seus conteúdos têm sido ensinados e aprendidos pelo educador musical em formação.

Ferreira (2018) disserta a respeito da disciplina *Processos de Musicalização* da licenciatura em música do Instituto Villa-Lobos (UNIRIO), procurando averiguar as convergências e divergências entre o currículo proposto e o currículo em ação naquela disciplina. Sarda (2017), por sua vez, aborda o estudo da legislação educacional no currículo das licenciaturas em música de três universidades catarinenses, enfatizando sua importância no fomento de uma maior consciência crítica e capacidade decisória por parte dos licenciandos. Já a pesquisa de Silva Sobrinho (2017) investigou a aplicabilidade do método de ensino desenvolvido pela professora Esther Scliar no ensino de percepção musical junto a alunos da licenciatura em música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e o trabalho de Santos (2014) aborda o estudo de teclado no curso de licenciatura em música, modalidade EaD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procurando verificar o caráter do percurso formativo proposto pelo Ebook Teclado Acompanhamento – material didático colaborativo composto para o curso EaD – e as metas elencadas formalmente pelo Projeto Pedagógico da licenciatura. Em pesquisa de mestrado desenvolvida em torno do mesmo contexto, ou seja, o ensino de teclado na licenciatura em música EaD da UFRGS, Schultz (2017) enfoca a correlação entre as características do repertório exigido e os conceitos obtidos pelos alunos em avaliações práticas ao longo dos oito semestres do curso. As estratégias e os processos didático-pedagógicos utilizados nos estudos da prática instrumental do saxofone na Universidade Federal da Paraíba são o tema da pesquisa de Silva (2016), que procura descrever a seleção e organização dos conteúdos por parte do profissional docente, suas estratégias metodológicas predominantes e, posteriormente, a efetividade e os resultados desses elementos no aprendizado dos licenciandos.

Menezes (2015) descreve a influência das avaliações de nível 3 (N3) no aprendizado da performance de um professor de música no contexto dos Seminários Integradores Presenciais (SIPs) do PROLICENMUS da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A avaliação da autoaprendizagem de guitarra elétrica e violão popular na licenciatura em música à distância da Universidade Vale do Rio Verde foi o tema da dissertação de Solti (2015), que procurou evidenciar a importância dos instrumentos avaliativos frente aos conteúdos específicos de improvisação e linguagem jazzística entre os alunos daquela IES. Bolsoni (2017) desenvolveu sua pesquisa em torno dos saberes específicos de piano propostos aos alunos da licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina, procurando identificar e analisar a estrutura geral da disciplina Instrumento-Piano, seu desenvolvimento no contexto da licenciatura e o impacto dos saberes desenvolvidos na disciplina na formação geral do licenciando.

Rodrigues (2013) procurou analisar e compreender o desenvolvimento da percepção musical de professores de música em formação na licenciatura em música da Universidade do Estado do Pará, empreendendo seus estudos a partir da disciplina obrigatória Percepção e Análise 1 e propondo, ainda, a utilização de softwares como recurso metodológico auxiliar no desenvolvimento daqueles conteúdos. O estudo de regência como componente curricular nos cursos de licenciatura em música nas universidades federais do Brasil foi o foco da pesquisa de doutoramento de Souza (2015), que procurou verificar a existência de disciplinas específicas nos Projetos Pedagógicos de diversas IES do país, delineando um paralelo entre os conteúdos propostos em suas ementas e aquilo que, de acordo com a literatura da área, poderia ser considerado o *corpus* de conhecimento básico da área. A presença dos conteúdos de regência também foi o tema da dissertação de Grings (2011), que procurou verificar o caráter dos conteúdos relacionados a esse aprendizado no contexto das licenciaturas em música de três universidades da Região Sul do Brasil. Já a pesquisa de doutorado de Gonçalves (2018) investigou o processo de ensino-aprendizagem da leitura musical à primeira vista em cursos de graduação em música de universidades da Região Sul do Brasil, tendo como parâmetros de referência as crenças de autoeficácia e autoregulação da aprendizagem, conforme delineadas na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura.

Partindo da narrativa de professores de flauta transversal e de piano no contexto de dez universidades públicas da região sul do Brasil, a tese de doutoramento de Teixeira (2016) discute a consciência e a expressão corporal enquanto aprendizado crucial para o desenvolvimento técnico dos estudantes de música, abordando licenciandos e bacharelados naqueles dois instrumentos. A pesquisa ressalta que nem todos os professores têm conseguido

sistematizar esse saber específico em seu cotidiano dentro do curso superior e que, como consequência, os professores de música ali formados, quando de sua atuação junto à sociedade, também tenderão a não prepararem seus eventuais alunos no que diz respeito à consciência e à expressão corporal ao executar um instrumento. Por fim, Braga (2014) procurou verificar o caráter dos estudos de canto coral e performance vocal disponibilizados por três cursos de licenciatura em música existentes no município de Salvador/BA, buscando estabelecer sua relação com as demandas da prática profissional verificadas na educação básica local.

Dentre os estudos publicados em periódicos científicos, foram encontrados 03 trabalhos com temática relacionada a esta vertente, sendo dois publicados na Revista da ABEM e um na Revista Música Hodie. Nesse quadro, Caregnato (2015) apresenta o relato de uma pesquisa-ação na qual estudantes universitários tiveram oportunidade de refletir a respeito de sua autonomia e automobilização durante o aprendizado dos conteúdos de Percepção Musical e Salgado e Aragão (2018) abordam o estudo de repertórios diversos dentro do contexto das disciplinas de Prática de Conjunto com alunos da licenciatura e do Bacharelado em música de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Por fim, o artigo de Glaser e Fonterrada (2007), publicado na revista Música Hodie, tece considerações a respeito da formação do músico-professor que se direciona ao ensino de instrumento, utilizando como chaves epistemológicas o pensamento sistêmico e estudos que adotam a perspectiva do ensino centrado no aluno.

Em termos gerais, pode-se considerar que essa preocupação das pesquisas em compreender a dinâmica metodológica de estudos especificamente técnicos dentro do contexto das licenciaturas em música está relacionada a uma das realidades contempladas nas pesquisas elencadas na primeira categoria exposta na presente revisão de literatura – a demanda, percebida entre os licenciandos de praticamente todos os cursos alcançados pelos trabalhos aqui sistematizados, pelo acesso a um aperfeiçoamento técnico musical, quiçá em nível de alta performance, a ser disponibilizado de modo concomitante aos estudos propriamente relacionados à pedagogia musical. Conforme será possível perceber no decorrer dos próximos capítulos desta tese, essa também é uma das perspectivas presentes no cenário específico da LicMus/UFCG, aspecto evidenciado tanto pelas propostas formalizadas em seu PPC quanto pelos discursos de muitos de seus sujeitos. Vale ressaltar, entretanto, a necessidade da elaboração de reflexões que favoreçam a articulação entre essas novas possibilidades de desenvolvimento dos conhecimentos técnicos e as pesquisas com dimensões mais culturalmente contextualizadas, que poderiam ensejar o surgimento de proposições integradoras entre a formação estético-musical e a formação em aspectos transversais da docência em música, tais como a diversidade, a música local, a música cotidiana, etc. Essas

novas possibilidades receberão especial atenção quando do delineamento das análises, interpretações e proposições desta tese.

1.4 A pesquisa relacionada à formação dos professores de música no Brasil: avanços, lacunas e problematizações

As diversas categorias, vertentes e ramificações investigativas sistematizadas no decorrer desta revisão de literatura revelam a complexa teia de possibilidades de abordagem para estudos que pretendem compreender os processos formativos ofertados pelas IES para aqueles que buscam as licenciaturas em música. Nesse quadro, as pesquisas da área têm procurado diferentes ângulos para abordar a temática da formação superior do professor de música, assumindo como pontos de partida desde as concepções e percepções dos próprios sujeitos até análises curriculares quali-quantitativas, passando por uma expressiva quantidade de trabalhos que procuram compreender as configurações cotidianas a partir da contemplação de proposições e exemplos concretos, formulados por meio de estudos de caso e relatos de experiência.

Como corolário de todo esse esforço acadêmico verificado nos últimos dezessete anos – alcance desta revisão de literatura – ficam evidenciados alguns expressivos avanços da área no que diz respeito à pesquisa sobre os traços caracterizadores da formação superior ofertada para os aspirantes a educadores musicais. Um desses importantes avanços identificados foi a contemplação e a maior compreensão a respeito do perfil e das percepções dos sujeitos que se determinam a estudar para serem professores de música. De fato, aproximadamente 24% dos trabalhos analisados por esta pesquisa debruçam-se sobre essa questão específica, adotando, obviamente, diferentes chaves epistemológicas e lentes de análise e interpretação.

Já as pesquisas que abordam reflexos diversos da formação acadêmica na profissão docente do educador musical representam, no universo aqui alcançado, uma percentagem de aproximadamente 12% do total de trabalhos analisados. As reflexões e proposições provocadas pelos estudos dessa categoria instigam a área a questionar as bases de conhecimento assumidas por sua formação docente, sobretudo à medida que mostram como, em determinados contextos, os estudos acadêmicos e o cotidiano profissional podem estar distantes um do outro.

Muitas contribuições dizem respeito também à construção de problematizações e questionamentos em torno das bases de conhecimento assumidas pela formação ofertada nas licenciaturas em música. Se considerarmos que a maior parte dos trabalhos das três categorias sistematizadas nesta revisão apresenta discussões que apontam para as necessidades prementes

de revisão da formação docente do educador musical, será possível perceber que, muito embora tais pesquisas tenham sido organizadas em categorias diferentes quanto ao escopo principal de sua abordagem, a quase totalidade daqueles trabalhos apresenta como resultado em comum a construção de uma análise crítica sobre o perfil dos estudos aos quais os licenciandos em música têm tido acesso. Essa elaboração tende a apontar para a necessidade de amplas redefinições no que diz respeito aos pressupostos e pilares da formação superior do professor de música no país e constitui um ponto fundamental que será tomado como referência para a presente tese: a necessidade de superação das concepções tecnicistas e culturalmente eurocêntricas.

Há, entretanto, lacunas dignas de nota dentro deste universo. Nesse aspecto, é importante perceber como a pesquisa que se debruça sobre a formação de professores tende a replicar determinados procedimentos e pressupostos já consolidados, o que limita consideravelmente seu horizonte de possibilidades com relação à inovação. Dessa forma, o campo carece de trabalhos que reflitam e questionem de maneira mais direta e específica conhecimentos e saberes tidos como padrão em estudos próprios da dimensão estético-musical. Fazem falta, por exemplo, pesquisas que proponham de maneira objetiva delineamentos de novas possibilidades para bases de conhecimento e modos de ensino-aprendizagem em torno de tópicos como Harmonia, Teoria, História da Música, Prática Instrumental, etc. Com efeito, parece razoável perguntar: *que outros conjuntos de conteúdos, temas e modos de ensino-aprendizagem poderiam ser caracterizados para esses estudos?* Ou ainda: *que outros referenciais culturais poderiam ser assumidos como fontes para esses conhecimentos e saberes, que não os convencionais?* O mesmo tipo de questionamento se aplica também às abordagens relacionadas ao universo da pedagogia musical. Pouco ou nada se encontra em uma revisão como essa para além dos já consolidados “métodos ativos de musicalização”, que, muito embora tenham já aproximadamente um século de existência, muitas vezes são ainda apresentados como inovações para a área.

Outro aspecto digno de nota é a carência de estudos que se dediquem a propor a implementação de experiências acadêmicas que forneçam aos futuros professores de música chaves e ferramentas de interpretação da contemporaneidade em direção à leitura crítica, ao engajamento ético e à responsabilidade social. A esse respeito, cumpre ressaltar que as vertentes que apresentam as menores quantidades de pesquisas desenvolvidas no país são precisamente aquelas que procuram investigar temas relacionados à dimensão da formação geral do professor de música, ou seja, temas transversais que permeiam todo o fazer ético-pedagógico do educador, tais como as relações de gênero, raça, etnia, ecologia, saúde, etc. A concepção de itinerários formativos marcados pelo comprometimento ético e social e a curricularização

integrada e orgânica de conteúdos, temas e tópicos relacionadas a essa dimensão são, portanto, um importante passo para o desenvolvimento de uma formação culturalmente contextualizada para professores de música na contemporaneidade.

É diante desse complexo e denso cenário investigativo que esta pesquisa se insere, salientando as contribuições, avanços e lacunas verificadas na produção científica da área e delineando seu principal problema a ser estudado a partir das seguintes proposições: Quais as inter-relações entre a proposta de formação de professores da Licenciatura em Música da UFCG e o contexto cultural no qual o curso se insere, e quais perspectivas e opções que, a partir das percepções, conformações e proposições de professores, alunos e egressos, podem subsidiar uma proposta pedagógica culturalmente contextualizada para esse curso?

Fundamentada no conhecimento produzido pelos estudos analisados no decorrer do presente capítulo e lançando mão de novos dados obtidos junto ao universo sobre o qual pretende se debruçar, esta tese se insere, portanto, no debate em torno da formação de professores de música no país, situando suas problematizações, reflexões e interpretações com relação ao *locus* específico da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande e procurando, com isso, constituir sua relevância e contribuição para as discussões da área.

CAPÍTULO II

Os caminhos da pesquisa: entre escolhas, definições metodológicas e surpresas existenciais

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre os pilares metodológicos que sustentam a presente pesquisa, explicitando os principais elementos que dão suporte à sua operacionalização – com ênfase nos procedimentos de coleta, organização e análise dos dados utilizados – bem como enfatizando as minhas principais experiências vivenciadas ao longo da trajetória rumo à construção do *corpus* de conhecimentos necessário para a realização da pesquisa e a elaboração da presente tese. Nessa direção, apresento primeiramente as concepções, reflexões e compreensões construídas em torno do fenômeno estudado e do universo de pesquisa, concepções essas que delimitaram a escolha de todos os instrumentos assumidos no decorrer do trabalho. Em seguida, serão explanados as principais características e os modos de operacionalização de cada um desses instrumentos, contextualizando suas conceituações fundamentais às diversas contingências verificadas no decorrer da trajetória de pesquisa.

2.1 O estado do conhecimento produzido e as definições gerais da pesquisa

Ao discorrerem sobre as principais especificidades da pesquisa acadêmica no universo das ciências sociais e culturais, Bauer, Gaskell e Allum (2002, p. 30-32) assinalam que as definições a respeito das abordagens metodológicas a ser utilizadas nesse tipo de trabalho têm início a partir de uma série de aproximações de cunho filosófico e reflexivo – antes mesmo que operacional – por parte do pesquisador. Tais aproximações, conforme os autores, caracterizam a entrada no “círculo hermenêutico” do fenômeno pesquisado, e têm como objetivo esclarecer, na mente do pesquisador, os vários conjuntos de nuances e dimensões próprias de seu universo de pesquisa, de sorte a favorecer o delineamento de uma espécie de mapeamento conceitual a respeito de todo o trabalho que precisará ser realizado. Essa cartografia prévia da pesquisa – certamente composta mais por interrogações e interpelações que por definições ou certezas – servirá como guia para as escolhas dos instrumentos e técnicas adequadas para o cerco metodológico a ser empreendido.

No caso específico da presente pesquisa, essas reflexões prévias se iniciaram a partir da definição da natureza de sua investigação, aqui estabelecida fundamentalmente como

qualitativa, estabelecendo também estreitos diálogos com procedimentos e estratégias de análise quantitativos. Nesse quadro, foi assumido o posicionamento de estudos contemporâneos como os de Santos (2009) e Bauer, Gaskell e Allum (2002), que apontam para a superação da dicotomia convencional entre essas duas abordagens, assinalando que, de acordo com o escopo e o contexto no qual uma determinada pesquisa vem a ser realizada, esses dois enfoques podem se apresentar complementares entre si (BAUER; GASKELL; ALLUM 2002, p. 24). Esse é o caso desta tese, que trabalhou com uma grande quantidade de dados quantitativos obtidos a partir de pesquisas documentais e trabalhos de campo, dando a eles análise e interpretação tipicamente qualitativas, tendo em vista uma compreensão mais holística dos fenômenos estudados e de seu universo (SANTOS, 2009, p. 126).

Outra importante reflexão empreendida quando dos processos iniciais da presente pesquisa direcionou-se a alguns aspectos macro-identitários do fenômeno de estudo, tais como a natureza, ao mesmo tempo técnica e crítico-analítica, dos estudos necessários para a formação docente em música e a complexidade própria das dinâmicas de ensino-aprendizagem verificadas no cenário do ensino superior hegemonicamente construído na área. A partir de diversas ponderações e reflexões a esse respeito, desde o início dos trabalhos foi possível compreender que, consubstanciados no contexto específico da licenciatura em música da UFCG, esses fatores usualmente se manifestavam por meio de tensões institucionais, decisões pedagógicas e administrativas, adesões ideológicas, posicionamentos pessoais de professores e alunos, etc., que certamente se constituíam como realidades de difícil abordagem por parte de um pesquisador.

Considerando todo aquele quadro, logo percebi que, ao contrário daquilo que havia sido cogitado por ocasião da concepção original do projeto de pesquisa, a observação formal de aulas e ensaios conduzidos por meus colegas de trabalho não seria um instrumento adequado para a pesquisa de campo que pretendia empreender, sobretudo em razão de dois fatores fundamentais. O primeiro e mais importante desses fatores está relacionado ao objetivo central de minha aproximação junto ao corpo docente do curso, estabelecido em torno da compreensão de suas percepções e concepções gerais a respeito da formação docente musical disponibilizada pela licenciatura em música – e não simplesmente analisar o fazer pedagógico daqueles professores. Em segundo lugar, percebi que, levando em consideração o contexto de proximidade profissional característico do ambiente de trabalho na licenciatura em música da UFCG, uma abordagem direta às aulas em si poderia ocasionar certas dificuldades com relação à interpretação das intenções de minha pesquisa – por parte de professores e alunos –, dificuldades estas que preferi evitar. Portanto, decidi que seria necessário um outro tipo de

instrumento de inserção no cotidiano acadêmico a ser estudado, um instrumento mais orgânico e relacional.

Sendo assim, optei pela realização de uma observação participante em nível macro e longitudinal junto ao cotidiano do curso. Em outras palavras, decidi desenvolver uma imersão vivencial sistemática que se estenderia ao longo de aproximadamente três anos, espalhando-se em direção às reuniões de área, assembleias administrativas, conversas e partilhas informais com colegas e alunos, atendimentos formais a professores e licenciandos⁵, etc. De fato, sendo já um membro inserido na comunidade acadêmica em questão, logo percebi que eu me encontrava em posição privilegiada no que dizia respeito à inserção e reconhecimento no universo da pesquisa, aspecto considerado fundamental para o desenvolvimento de uma observação participante (KLUCKHOHN, 2018, p. 30)⁶.

Os dados obtidos a partir dessa fase da pesquisa naquele cotidiano acadêmico foram sistematicamente organizados, classificados e interpretados em diálogo com os estudos bibliográficos e pesquisas documentais que estavam sendo concomitantemente desenvolvidas. Desse modo, esse instrumento metodológico possibilitou a constituição de uma primeira camada conceitual a respeito da licenciatura em música da UFCG, camada esta que, posteriormente, seria confrontada com os demais dados obtidos a partir dos outros instrumentos assumidos pela pesquisa, a saber: os questionários, entrevistas, grupos focais e memoriais.

Já a busca por informações, interpretações e proposições de outros estudos que têm sido desenvolvidos a respeito da formação de professores na área de música deu-se em dois movimentos. Primeiramente, foi empreendida a revisão de literatura, englobando 17 anos de produção acadêmica sobre o tema, cujos procedimentos e recortes já foram explanados no capítulo anterior, com o intuito de compreender o estado do conhecimento na área. Em um segundo momento, os principais eixos temáticos envolvidos na tese foram abordados a partir de pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi constituir um *corpus* epistemológico que tornasse possível o trânsito por entre os conceitos e proposições necessários para a articulação das propostas desta tese face às percepções e constatações já registradas na literatura.

A análise documental do PPC do curso mostrou-se um dos procedimentos centrais para a abordagem e compreensão do perfil formativo e das concepções que embasam o itinerário proposto pela licenciatura em música da UFCG. Os dados obtidos por meio dessa

⁵ Esses atendimentos se tornaram muito frequentes a partir do momento em que assumi a coordenação acadêmica da licenciatura em música, em março de 2017.

⁶ Essa definição implicou também na decisão de não solicitar o afastamento das atividades docentes durante o período de realização do doutorado.

análise foram articulados posteriormente com aqueles oriundos da pesquisa bibliográfica e da observação participante, inclusive no sentido de fundamentarem a elaboração dos demais instrumentos que deveriam ser utilizados para as coletas de dados posteriores do trabalho de campo. Além disso, também foram analisados outros documentos oficiais relacionados à criação e ao funcionamento da licenciatura em música na UFCG e outros documentos da legislação brasileira que normatizam a formação docente e a formação superior em música no país.

O trabalho de campo da pesquisa partiu em busca de compreensões em torno das percepções, avaliações, conformações e proposições dos licenciandos, professores e egressos em relação ao itinerário formativo proposto pelo curso, demandando, portanto, a adesão a múltiplos procedimentos de aproximação. O mais longitudinal desses procedimentos de campo, como mencionado anteriormente, foi a observação participante, realizada no decorrer de aproximadamente três anos, e por meio da qual foi possível sistematizar uma série de importantes compreensões a respeito do cotidiano acadêmico da licenciatura em música da UFCG e de sua realidade curricular. Essas compreensões, por sua vez, foram sempre trabalhadas em permanente diálogo com diversos outros conjuntos de conhecimentos, construídos a partir das pesquisas bibliográfica e documental – tais como a familiaridade com o debate em torno das concepções curriculares, o estado do conhecimento no campo específico da música, as limitações e incoerências internas do PPC da licenciatura em música da UFCG, as inter-relações estabelecidas entre a musicalidade local de Campina Grande e a formação acadêmica dos licenciandos, etc. Tal sistemática de trabalho fez com que a tese chegasse à sua última fase – caracterizada pelos processos de coleta direta junto aos sujeitos dos corpos docente e discente do curso (questionários, entrevistas, memoriais e grupos focais) – já com todo um arcabouço de reflexões elaborado e fundamentado, bem como com sua parte teórica devidamente trabalhada. A partir daí todos os demais instrumentos da pesquisa de campo puderam ser implementados de maneira amadurecida e adequadamente contextualizada às diversas nuances e peculiaridades apresentadas pelo fenômeno em estudo.

A esse respeito, é importante salientar que, de acordo com os planos originais, a fase final do cerco metodológico ao fenômeno estudado contava com quatro instrumentos de campo, todos com funções bastante específicas no quadro geral da pesquisa, a saber: (a) a fim de se registrar as impressões gerais e expectativas dos alunos da licenciatura e dos egressos, havia-se optado pelo uso de questionários estruturados, que deveriam ser aplicados junto a uma quantidade mínima de 40% do quadro discente do curso; (b) a fim de se refinar essas impressões gerais e expectativas, possibilitando detalhamentos e o confronto de situações e circunstâncias

reais, havia-se optado pela realização de sessões de grupos focais, com a participação voluntária de aproximadamente seis a dez licenciandos por sessão; (c) no intuito de alcançar os professores em atividade na Licenciatura, havia sido planejado o uso de questionários abertos, contendo questões de múltipla escolha e questões de livre resposta; e (d) a fim de obter dados históricos e relatos vivenciais sobre as circunstâncias da fundação da licenciatura na UFCG, deveriam ser realizadas entrevistas com os professores mais antigos ainda em atividade e os ex-professores do curso residentes em Campina Grande. Entretanto, após a realização da Banca de Qualificação desta tese e levando em consideração as indicações de seus membros, posteriormente optei por realizar mais uma fase de alcance aos sujeitos da pesquisa – licenciandos, professores em atividade e egressos – por meio de entrevistas semi-estruturadas, em razão de uma série de aspectos do fenômeno de estudo que demandavam maior aprofundamento em sua compreensão⁷.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Conselho de Ética da UFCG por meio da Plataforma Brasil, com a aplicação de seus instrumentos prevista para acontecer no decorrer do primeiro período letivo de 2020⁸. Nesse sentido, os contatos iniciais com professores e alunos do curso se deram já nos primeiros dias de aula do ano. Foram realizados os acertos formais com os docentes por meio de informe na reunião geral da área e, posteriormente, via contatos individuais. Os licenciandos, por sua vez, foram alcançados inicialmente através de contatos pessoais e, num segundo momento, por comunicados orais em algumas salas de aula.

A última fase do trabalho de campo, portanto, iniciou-se dentro do cronograma estabelecido. Sendo assim, a primeira aplicação dos questionários junto aos licenciandos, portanto, realizada no dia 11 de março de 2020 e uma primeira sessão de grupo focal, no dia 13 de março de 2020, conforme o programado. Entretanto, na terceira semana de março de 2020, toda essa fase da pesquisa teve seu planejamento substancialmente alterado em razão da crise social ocasionada pelo surto global do novo *coronavírus*⁹, que ocasionou a suspensão das atividades acadêmicas da UFCG por tempo indeterminado. Impedido de aplicar o restante dos questionários junto aos licenciandos e professores do curso, assim como de realizar as

⁷ Relatos e reflexões aprofundadas a respeito de cada um desses processos metodológicos serão articulados nos tópicos a seguir.

⁸ A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética da UFCG, via Plataforma Brasil, por meio do Parecer n. 4.54.343.

⁹ Detectada inicialmente na China, no mês de dezembro de 2019 (LANNA et al., 2020), a doença causada por esse vírus – designada como COVID-19 – espalhou-se por vários países com velocidade e intensidade jamais previstas, chegando ao Brasil em meados de fevereiro (CRODA; GARCIA, 2020). Após um primeiro momento de letargia por parte das autoridades, várias cidades, inclusive Campina Grande, viram-se obrigadas a decretar estado de isolamento social, o que, dentre muitas outras consequências, ocasionou a suspensão das aulas na UFCG durante todo o ano de 2020.

entrevistas com os fundadores da licenciatura, vi-me na necessidade de reelaborar todos os instrumentos de pesquisa e procedimentos de aplicação anteriormente programados.

Com relação aos questionários, tanto para licenciandos quanto para professores em atividade, optei pela realização de uma aplicação digital e remota, por meio da ferramenta *Google Forms*, disponível gratuitamente na internet. Para tanto, algumas das questões originais tiveram que ser reelaboradas, visto que o sistema online apresenta especificidades quanto à configuração estrutural das perguntas que não se adequavam a alguns dos parâmetros anteriormente estabelecidos.

Os outros dois instrumentos de coleta de dados também tiveram de passar por reformulações em função do isolamento social. Sendo assim, assumi naquele momento a possibilidade de realizar as sessões de grupos focais e as entrevistas também de maneira remota, por meio da ferramenta gratuita *Hangouts* (posteriormente substituída pelo *Meet*), também disponibilizada pelo *Google*, ou por ligações telefônicas comuns. A adesão dos alunos para a realização dos grupos focais via internet foi imediata e muito satisfatória. Entretanto, com relação aos professores-fundadores do curso, logo nos primeiros contatos foi possível perceber que a pouca familiaridade com a tecnologia de interação ao vivo pela internet seria um grande obstáculo para alguns deles. Sendo assim, também em respeito às circunstâncias e particularidades de cada uma daquelas pessoas-fonte, o planejamento da pesquisa foi novamente ajustado e propus àqueles professores, além da alternativa da entrevista remota, a produção de memoriais escritos ou orais – à livre-escolha de cada um dos participantes. Essa proposta foi prontamente acolhida por todos os convidados. Já a última fase de coleta de dados – as entrevistas com licenciandos, professores e egressos – foi realizada conforme o planejado, por videoconferência ou ligações telefônicas comuns, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

Como é possível verificar, o isolamento social em razão da pandemia de COVID-19 provocou transformações muito expressivas na operacionalização das últimas fases do trabalho de campo desta pesquisa. Essas transformações, no entanto, não caracterizaram necessariamente prejuízo à pesquisa como um todo, visto que já havia toda uma base fundamental de conhecimentos a respeito do fenômeno de estudo, construída a partir da observação participante, que vinha sendo realizada desde o início dos trabalhos do doutorado. Sendo assim, todas as modificações operacionais necessárias para as fases dos questionários, entrevistas e memoriais foram acolhidas com serenidade e objetividade, assumindo os bônus e os ônus de cada nova escolha ao longo do caminho. De fato, se por um lado houve todo um transtorno no sentido da reelaboração dos instrumentos anteriormente estabelecidos e no

redimensionamento dos meios de contato com cada um dos participantes, por outro lado as ferramentas digitais também facilitaram muito os procedimentos de análise dos dados obtidos, visto que eliminaram o uso de formulários impressos e que já apresentavam automaticamente os cálculos quantitativos básicos referentes às questões de múltipla escolha.

Nos tópicos a seguir articularei descrições e relatos detalhados a respeito de cada um desses procedimentos adotados para a pesquisa a diversas reflexões e compreensões construídas ao longo de sua realização.

2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta e produção de dados

2.2.1 A pesquisa bibliográfica

Em consonância com o que assinalam estudos como os de Penna (2015), Lima e Mioto (2007) e Brandão (2002), o uso de fontes bibliográficas está relacionado a um aspecto fundamental da pesquisa científica: a busca pela fundamentação teórica do fenômeno de estudo, contribuindo com elementos que subsidiem futuramente a construção de um novo corpo de hipóteses, argumentos e proposições a seu respeito. Em outras palavras, os constructos teóricos edificadas ao longo de uma pesquisa bibliográfica, que em diversas ocasiões serão postos em contraste uns com os outros ao longo das formulações teóricas do trabalho, têm a função de “[...] delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação” (BRANDÃO, 2002, p. 31).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica que deu suporte a esta tese desenvolveu-se em torno de dois eixos principais: (a) a busca pela verificação e compreensão do *status questionis* relacionado ao campo de estudo da formação docente em música no Brasil; e (b) a constituição de uma fundamentação teórica que conferisse consistência epistemológica à pesquisa no que diz respeito ao campo da formação de professores e às perspectivas contemporâneas para sua contextualização cultural.

Nesse sentido, a revisão de literatura empreendida se estendeu a teses, dissertações e artigos publicados nos últimos 17 anos, conforme explanado no capítulo anterior. Já a busca por bases epistemológicas tomou a direção de alguns estudos localizados no decorrer da revisão de literatura (QUEIROZ, 2020a; 2020b; 2019; 2017a; 2017b; 2017c; 2015; 2013; PEREIRA, 2015; 2014; 2012; MATEIRO, 2011a; 2009; 2007; ALMEIDA, 2012; 2010; 2009; 2005; GALIZIA, 2016; PENNA, 2014; 2007; PENNA; SOBREIRA, 2020; DEL BEN, 2010; 2003;

2002), estendendo-se também a estudos desenvolvidos na área da educação (LIBÂNEO, 2012; CANDAU, 2016; 2014; 2012; 2011; NÓVOA, 2009; 1999; PACHECO, 2001; SHULMAN, 2014; 1986; SHULMAN; SHULMAN, 2016), assim como análises e proposições em torno da mesma temática e que foram realizadas com base em outros contextos diversos, seja na área da música (MOORE, 2017; ROBIN, 2017; PATCH, 2017; CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016; KASCHUB; SMITH, 2014; AROSTEGUI, 2011; AROSTEGUI, STAKE; SIMONS; 2004), seja em outras áreas do conhecimento (QUIJANO, 2020; 2005; 1997; 1992; MIGNOLO, 2017; 2012; WALSH, 2013; MALDONADO-TORRES, 2007). Esses trabalhos, que aqui se encontram simplesmente enumerados a fim de explicitar o âmbito desta pesquisa bibliográfica, serão analisados, articulados entre si e assumidos ou problematizados ao longo dos demais capítulos da presente tese.

As proposições, constatações e reflexões oriundas desses e de outros estudos, ao serem articuladas umas às outras, bem como aos dados trazidos da pesquisa documental e do trabalho de campo também realizados, constituíram o fundamento teórico-epistemológico sobre o qual se assentaram os argumentos e propostas desta tese. Nesse sentido, é importante salientar que o processo de seleção, assimilação e reorganização dos conhecimentos adquiridos a partir dos estudos bibliográficos é um processo contínuo, ou seja, que se dá ao longo de todo o percurso da pesquisa. Com efeito, muito embora tenha-se composto, desde os primeiros momentos de trabalho, um conjunto de fontes que já se mostravam úteis e pertinentes ao cerco teórico do fenômeno em questão, frequentemente os novos dados obtidos por meio dos demais instrumentos acionados na pesquisa acabavam por demandar novas incursões teóricas, a fim de esclarecer ou elucidar determinados aspectos das realidades estudadas.

Sendo assim, em consonância com as sinalizações de Lima e Mito (2007, p. 44), diferentemente do que possa acontecer em trabalhos de outras escalas, no caso específico desta pesquisa os estudos bibliográficos não caracterizaram uma etapa estanque em um determinado período de tempo, mas marcaram toda a trajetória de construção do *corpus* de conhecimentos necessários para a elaboração da tese, em sucessivas aproximações e redefinições, conforme demandado pelo fenômeno em estudo.

2.2.2 A Pesquisa documental

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13), a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais, sobretudo por sua capacidade de favorecer o estabelecimento de sínteses sistemáticas dos acontecimentos

históricos e por sua utilidade na reconstrução crítica de dados que, posteriormente, podem permitir novas interpretações e compreensões a respeito das realidades estudadas.

Seguindo nessa direção, a pesquisa documental que deu suporte à presente tese foi desenvolvida em duas frentes. A primeira delas se debruçou sobre os documentos normativos vigentes que definem e estabelecem diretrizes para a formação docente no país – mais especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019). Além desses documentos de âmbito mais geral, também foram analisadas normativas que tratam especificamente da formação superior na área de música, a saber: as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Música no Brasil (BRASIL, 2004) e o capítulo que se refere às licenciaturas em música dos Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCN/2010).

A segunda frente da pesquisa documental coligiu e analisou sistematicamente documentos referentes à constituição das concepções formativas e das bases institucionais da Licenciatura em Música da UFCG, mais especificamente: (1) seu Projeto Pedagógico de Curso (UFCG, 2011a); (2) seu fluxograma (UFCG, 2011b); (3) o Teste de Habilidades Específicas aplicado aos candidatos ao ingresso no curso no ano de 2019; (4) diários de classe do Controle Acadêmico Online; e (5) diversas outras resoluções, portarias e demais documentações oficiais exaradas pela Universidade e que dizem respeito à institucionalização dos estudos musicais naquela IES, suas características e outros aspectos fundamentais do funcionamento do curso. Essa fase favoreceu a produção e a sistematização de dados que se mostraram cruciais para a compreensão do itinerário formativo proposto pelo curso.

No que diz respeito à operacionalização desta fase da pesquisa, o acesso inicial às fontes documentais oficiais não se mostrou como um problema, uma vez que os *websites* institucionais da UFCG e da graduação em música mantêm sessões dedicadas à disponibilização de resoluções, portarias, projetos, fluxogramas, etc.¹⁰ O Teste de Habilidades Específicas/2019, por sua vez, foi prontamente disponibilizado pelo docente membro do Colegiado do Curso responsável pela elaboração e aplicação dessas provas, ao passo que o acesso ao Controle Acadêmico Online deu-se com anuência formal por parte do Coordenador Administrativo da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, de acordo com os trâmites requeridos pelo Conselho de Ética da UFCG.

¹⁰ Os dois websites utilizados para a coleta dos documentos foram: <http://www.ufcg.edu.br>. e <http://www.musica.ufcg.edu.br>.

Cabe salientar, contudo, que nem o Curso nem a Unidade Acadêmica mantêm nenhum tipo de arquivo imagético-documental direcionado às atividades artístico-pedagógicas promovidas pela Licenciatura em Música da UFCG ao longo dos anos. Sendo assim, em nenhum arquivo oficial – digital ou físico – foram encontrados documentos mais específicos do curso, tais como atas, relatórios, programas de concertos, cartazes, *folders*, fotos ou filmagens de programações ou eventos etc¹¹.

2.2.3 O trabalho de campo

O trabalho de campo que deu suporte a esta tese foi realizado no âmbito da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande, alcançando seu cotidiano acadêmico, bem como seus professores e alunos. Além disso, esta fase da pesquisa também se estendeu em direção a ex-professores que atuaram como pioneiros do Núcleo de Extensão de Cultura da UFPB desde o final da década de 1970 e a dez egressos do curso. Sendo assim, os levantamentos iniciais direcionados a esta fase da pesquisa localizaram um total de 108 potenciais candidatos à participação, sendo 82 alunos regularmente matriculados na licenciatura em música, 13 professores em atividade, dez egressos licenciados pelo curso e três ex-professores ainda residentes em Campina Grande e que atuaram ativamente na fundação da LicMus/UFCG.

Conforme relatado anteriormente, o primeiro e mais contínuo procedimento desta fase da pesquisa foi a observação participante, instrumento utilizado em abordagem longitudinal, ou seja, no decorrer de aproximadamente três anos de trabalho. Por meio dessa observação foi possível o delineamento de uma série de compreensões amplas a respeito do perfil formativo da LicMus/UFCG, seu funcionamento e suas repercussões junto a professores, alunos e egressos.

Essas impressões e contornos amplos, contudo, precisavam ser aprofundados por meio da obtenção de dados mais específicos junto aos sujeitos do curso. Nessa direção, conforme mencionado anteriormente, o planejamento inicial para a aproximação direta junto aos professores e alunos da comunidade acadêmica envolvida incluía: (a) o uso de questionários fechados, sessões de grupos focais e entrevistas semiestruturadas para a coleta junto aos

¹¹ Não obstante, no decorrer desta pesquisa, uma quantidade expressiva de documentos dessa natureza foi obtida por meio do acesso a acervos particulares. Entretanto, visto que não configuravam um corpo que atuasse de forma decisiva sobre nenhuma das discussões levantadas nesta tese, tais documentos foram catalogados e arquivados para uso em trabalhos posteriores.

licenciandos e; (b) o uso de questionários abertos e entrevistas semiestruturadas para a coleta junto aos professores e ex-professores do curso. Entretanto, como explanado, as determinações de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19 alteraram drasticamente essa programação para a obtenção de dados empíricos. Sendo assim, os procedimentos metodológicos adotados nesta fase do trabalho de campo, tiveram de ser ajustados e/ou reelaborados, de maneira que não houve qualquer tipo de prejuízo final aos processos de coleta, organização, análise e interpretação dos dados. Relatos detalhados desses procedimentos de ajuste e reelaboração encontram-se apresentados nos tópicos a seguir.

2.2.3.1 A observação participante

O procedimento metodológico mais extenso assumido pela pesquisa que deu suporte a esta tese foi a observação participante que, conforme explanado anteriormente, consistiu em um mergulho existencial no cotidiano da Licenciatura em Música da UFCG, tanto por meio do exercício da atividade docente, quanto também através da participação em reuniões administrativas, reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), conversas informais com professores e alunos etc.

Nesse processo, outras oportunidades importantes por meio das quais foi possível obter dados de grande relevância para a pesquisa foram os debates promovidos pelo NDE junto a professores e alunos, tendo em vista a reformulação do PPC do curso¹². Ao longo de cinco reuniões ocorridas no segundo semestre de 2018, o corpo docente do curso discutiu as prescrições legais determinadas pelas DCN/2015, o novo perfil pretendido para o curso, ajustes da carga horária, elaboração de novos componentes curriculares, o estabelecimento de novas formas de conexão com a extensão e com projetos específicos, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), o incentivo à pesquisa por parte dos licenciandos, etc. Naquelas oportunidades, a colaboração dos discentes para essa discussão foi operacionalizada por meio de debates conduzidos com o auxílio de professores em aulas diversas e através de uma assembleia geral. Ali, os graduandos puderam livremente expor suas avaliações a respeito do curso, abordando dificuldades e percalços, ponderando em torno de propostas formativas de componentes curriculares específicos e recomendando acréscimos e supressões para o novo currículo. Minha participação

¹² Esse processo foi conduzido em atendimento às diretrizes e prazos prescritos pelas DCN/2015. O novo PPC, que chegou a ter uma primeira versão submetida formalmente para análise técnica por parte da Pró-Reitoria de Ensino da UFCG, agora se encontra em uma segunda fase de reelaboração, em razão das novas diretrizes advindas das DCN/2019.

ativa em todo esse processo, que trouxe a discussão sobre a formação ofertada pelo curso para o centro das atenções de toda a comunidade acadêmica, possibilitou um expressivo aprofundamento de minhas percepções a respeito da maneira como professores e alunos do curso encaravam o itinerário formativo proposto pela LicMus/UFCG, salientando pressupostos assumidos por aqueles sujeitos, bem como conflitos, lacunas, avanços e retrocessos. Os dados e informações advindos da observação participante naquelas discussões específicas foram sistematicamente articulados às reflexões e compreensões desenvolvidas no decorrer das demais oportunidades de convivência cotidiana com colegas professores e alunos, assim como também em demais ocasiões pontuais que favoreceram oportunidades para avaliação da formação ali ofertada, tais como o acompanhamento das atividades da Residência Pedagógica e a análise da participação dos licenciandos em eventos como o I Encontro de Inclusão no Ensino Superior da UFCG (maio de 2019) e do VI Fórum Nacional de Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica, promovido pela ABEM na UFCG na primeira semana de dezembro de 2019.

Um fator que logo ficou bastante evidente ao longo de toda a fase da observação participante desta pesquisa diz respeito ao fato de que, estando inserido em um contexto educacional, os dados relativos à formação ali ofertada parecem estar em constante ebulição, desde que o pesquisador esteja disposto a lançar um olhar analítico e interpretativo em sua direção. Sobretudo no que diz respeito ao perfil da formação assumida pelo curso, o que pude perceber é que os temas e discussões pareciam estar o tempo todo à tona, ocupando espaço privilegiado tanto em pautas de reuniões formais, quanto em conversas de corredor; tanto por parte de professores e coordenadores, quanto a partir das opiniões de licenciandos iniciantes ou veteranos. De fato, não me lembro de um só dia de todo aquele período no qual não hajam sido registrados debates mais ou menos movimentados a respeito de algum aspecto do itinerário formativo proposto pelo curso.

Por fim, é importante salientar que minha situação de membro do corpo docente do curso não comprometeu a objetividade da pesquisa, visto que foram tomados todos os cuidados necessários com relação ao distanciamento possível e adequado para seu desenvolvimento. De fato, de acordo com o que assinala Silverman (2009, p. 248), ao contrário daquilo que poderia ser inferido a partir de um posicionamento positivista – a partir do qual se preconiza um “total distanciamento do objeto” – o envolvimento pessoal do pesquisador não precisa ser considerado um obstáculo metodológico para o desenvolvimento de pesquisas empíricas nas áreas das ciências humanas, desde que sejam adotados procedimentos sistemáticos de produção, organização e análise dos dados ao longo da pesquisa.

2.2.3.2 A pesquisa de campo junto aos licenciandos

A pesquisa realizada junto aos licenciandos foi uma das principais ferramentas que planejei adotar desde a elaboração do projeto que deu origem a este trabalho. De fato, conforme explanado na introdução desta tese, as motivações iniciais desta pesquisa surgiram exatamente do anseio por uma compreensão mais apurada a respeito das inter-relações entre as demandas apresentadas pelo cotidiano dos alunos da licenciatura e a formação acadêmica à qual eles tinham acesso por meio da LicMus/UFCG.

Sendo assim, no sentido de construir uma aproximação contextualizada às percepções e avaliações formuladas por parte desses sujeitos da pesquisa, programei inicialmente o uso de dois instrumentos de coleta de dados, a saber: (a) questionários mistos, ou seja, com questões de múltipla escolha associadas a perguntas de resposta aberta e dissertativa; e (b) sessões de grupos focais, a serem realizadas nas dependências da própria universidade. Posteriormente, a partir das indicações recebidas por ocasião da realização da qualificação desta pesquisa, decidi incluir também o uso de entrevistas semiestruturadas para a obtenção de dados mais aprofundados junto aos licenciandos – como também a professores e egressos.

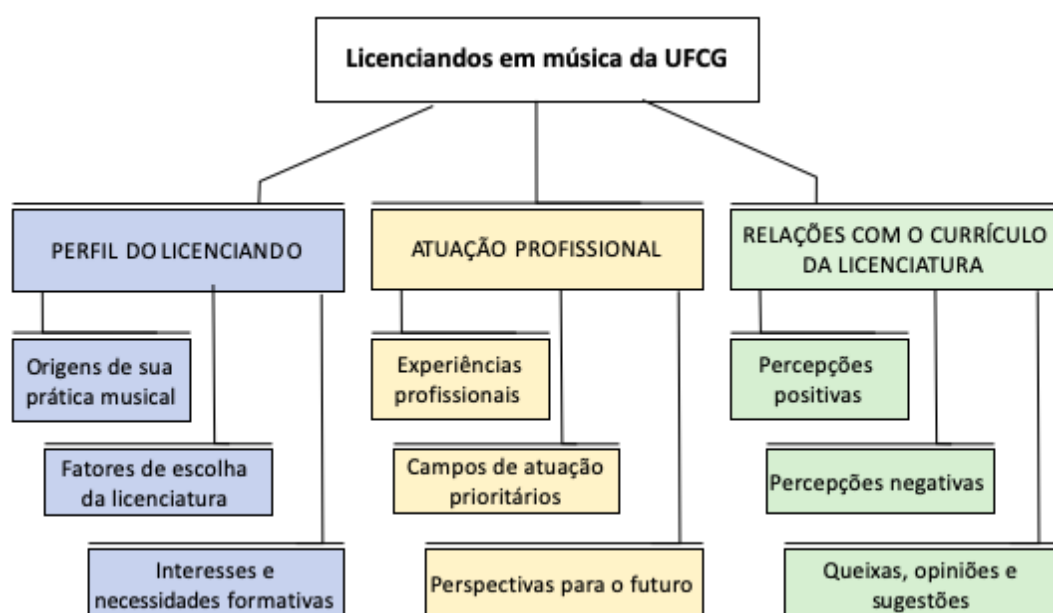
2.2.3.2.1 A elaboração da primeira versão do questionário para os licenciandos

Assumindo uma perspectiva direta e objetiva, Penna (2015, p. 137) afirma que a diferença prática entre um questionário e uma entrevista é que os questionários são escritos e as entrevistas são orais. Já a pertinência da escolha de um ou de outro instrumento é colocada por Brandão (2002, p. 38) nos seguintes termos: caso o contexto do fenômeno que se deseja pesquisar seja, de um modo geral, desconhecido pelo pesquisador, caberia a escolha pela coleta de informações via entrevista, dada a possibilidade de se desdobrar, em tempo real, determinados momentos da fala do sujeito entrevistado, a fim de favorecer uma maior compreensão de um ou outro aspecto que se julgue necessário. Entretanto, caso o pesquisador tenha conhecimento suficiente a respeito do contexto no qual está inserido o fenômeno pesquisado, o instrumento mais adequado se torna o questionário, visto que, por ele, pode-se obter informações mais precisamente registradas sobre aspectos específicos. Tendo isso em mente, e levando em consideração a relação estreita que guardo com o campo empírico da pesquisa, inicialmente optei por me aproximar das percepções dos licenciandos do curso por meio de questionários para, em um segundo momento, selecionar alguns daqueles sujeitos com vistas à realização de sessões de grupos focais.

E assim foi iniciada esta fase da pesquisa. Quanto à elaboração das perguntas que deverão compor um questionário, Penna (2015, p. 140-142) assinala que, além da temática propriamente dita, o pesquisador deve levar em consideração uma série de outros fatores que podem influenciar, alterar e mesmo comprometer os resultados obtidos, tais como os riscos de indução a determinadas respostas e a necessidade de se estabelecer alternativas que cubram todas as possibilidades envolvidas em cada questionamento. Dito de outro modo, é preciso que o pesquisador desenvolva, tanto quanto possível, uma relação de objetividade com o problema ou fenômeno ao qual deseja se aproximar, de modo que seja capaz de formular a seu respeito interrogações e proposições diretas, que serão a base dos itens de seu questionário. Nessa direção, Brandão (2002) recomenda a sistematização de categorias de dados necessários, que permitirão ao pesquisador o agrupamento das informações de forma coerente com alguns tópicos essenciais, atuando como “[...] uma espécie de imã agregador de informações: *conceitos-síntese*” (BRANDÃO, 2002, p. 39, grifo da autora).

Levando em consideração todas essas recomendações, primeiramente delimitei os tipos de dados que julgava necessários para construir o conjunto conhecimentos e compreensões pretendidos para esta fase da pesquisa. Nesse sentido, sistematizei três dimensões para as quais eu precisaria obter dados concretos, conforme pode ser verificado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Categorias de dados a serem obtidos a partir dos questionários para licenciandos



Fonte: elaborado pelo autor.

Definidas as categorias dos dados necessários para a pesquisa, estruturei os questionários a partir de quatro campos de preenchimento nos quais deveriam ser enquadradas as questões. Foram eles: (a) Sobre seu interesse e imersão no mundo da música; (b) Sobre sua aproximação e integração à licenciatura em música; (c) Sobre suas experiências e práticas profissionais; (d) Sobre suas perspectivas para o futuro.

Em seguida, estabeleci três tipos de questões a serem elaboradas. Primeiramente, para os assuntos a respeito dos quais eu necessitava coligir dados quantitativos, optei pela elaboração de questões de múltipla escolha. Já para a aproximação a temas a respeito dos quais eu desejava sondar índices como a valoração de importância atribuída pelos licenciandos para determinados aspectos de sua formação, a técnica de elaboração escolhida foi a escala de mensuração multi-item, tipo Likert, opção que se justificava, sobretudo, por sua adequação à medição de atitudes e posicionamentos mediante circunstâncias, objetos e fatos específicos (DALMORO; VIEIRA, 2013, p. 161). Por fim, com relação a aspectos a respeito dos quais eu gostaria de obter mais detalhes sobre impressões e percepções dos licenciandos, decidi elaborar questões de caráter aberto, cujas respostas deveriam ser expressas de maneira dissertativa. Nesse aspecto, muito embora tivesse consciência a respeito das possíveis dificuldades inerentes à interpretação das respostas dadas a esse tipo de questão, naquele momento me pareceu adequado seu uso, sopesando riscos e benefícios possíveis. Como resultado, a primeira versão do questionário a ser utilizado por esta pesquisa continha, ao todo, 24 questões, sendo 21 fechadas e três abertas, distribuídas pelos quatro campos de preenchimento previamente definidos (Apêndice A).

2.2.3.2.2 A aplicação-piloto dos questionários escritos

Após a elaboração da primeira versão do questionário a ser aplicado junto aos licenciandos, achei por bem realizar uma aplicação-piloto daquele instrumento junto a uma população de perfil similar àquele dos sujeitos a serem alcançados pela pesquisa de campo. Essa aplicação-piloto – ou pré-teste – segue as recomendações de autores como Brandão (2002, p. 36) e Penna (2015, p. 142), que a consideram como uma espécie de ensaio que “[...] servirá tanto para seu próprio treinamento com o instrumento de coleta de dados, quanto para checar a adequação do mesmo” (PENNA, 2015, p. 142).

Nesse sentido, entrei em contato com um professor do Departamento de Música da UFPB e obtive autorização para a aplicação do questionário impresso em uma turma de Metodologia do Trabalho Científico conduzida sob sua responsabilidade.

O questionário-piloto foi aplicado no dia 01 de agosto de 2019. Iniciei os trabalhos apresentando o tema central da pesquisa e a natureza do questionário para o qual estava solicitando a colaboração daqueles estudantes. Um total de 30 dos licenciandos ali presentes concordaram em colaborar com a pesquisa, o que equivalia a 100% dos alunos que estavam participando da aula àquele dia. Os questionários impressos foram entregues às 15:15h. O primeiro licenciando a devolvê-lo respondido o fez às 15:36 e o último às 15:52h, perfazendo, então, uma média entre 21 a 37 minutos para a resposta total do instrumento, tempo que considerei razoável, dadas a quantidade e a natureza das questões. Durante toda a aplicação do pré-teste permaneci atento às eventuais dúvidas que fossem surgindo entre os colaboradores. Foram, então, registradas cinco perguntas, que, de maneira sintética, se referiram aos seguintes aspectos:

- a. A admissibilidade da contagem de estudos informais para a resposta à pergunta relacionada à quantidade de anos de estudo na área de música (questão 2);
- b. A possibilidade de se deixar algumas questões sem resposta; e
- c. A possibilidade de se marcar mais de uma alternativa em determinadas questões.

Após fornecer as respostas solicitadas, registrei imediatamente cada dúvida dos licenciandos e a quais itens do questionário estavam relacionadas. Logo em seguida à devolução do último questionário respondido, foi realizado um breve debate sobre os temas tratados no questionário, por meio do qual foi possível sondar o nível de compreensão dos voluntários a respeito das questões formuladas, bem como suas impressões e sugestões.

Ao relatar sua experiência de aplicação de questionários junto a uma comunidade escolar não identificada, Brandão (2002, p. 36) assinala a importância do pré-teste no sentido de aperfeiçoar as concepções prévias do pesquisador à medida em que favorece o confronto de suas formulações iniciais – muitas vezes elaboradas a partir de referenciais demasiadamente genéricos – com realidades similares às que encontrará no real campo empírico de sua pesquisa. Isso foi exatamente o que aconteceu no caso da aplicação-piloto do questionário desta pesquisa junto à turma da UFPB. Tendo refletido a respeito das ambiguidades nas respostas e mesmo dos borrões verificados nos 30 questionários respondidos pelos voluntários da UFPB, assim como suas dúvidas e observações posteriores, cheguei à conclusão de que algumas das questões que se encontravam formuladas como múltipla escolha haviam gerado indecisões e insegurança em um número expressivo de respondentes. Sendo assim, optei por elaborar uma segunda versão do questionário, ampliando o uso de questões elaboradas com base na técnica multi-item

tipo Likerti (Apêndice B). Com a segunda versão do questionário elaborada, o passo posterior consistiria em sua aplicação junto às turmas da UFCG.

2.2.3.2.3 A experiência dos primeiros questionários aplicados na UFCG

Conforme mencionado anteriormente, o planejamento desta pesquisa previa a aplicação dos questionários junto aos licenciandos da UFCG em minhas próprias aulas e a partir da colaboração de colegas professores, ou seja, em momentos específicos do curso regular das aulas de disciplinas variadas. Logo após o início das aulas do período letivo 2020.1, então, fiz o convite a 11 licenciandos que estavam participando de uma de minhas turmas para permanecerem alguns minutos comigo após a aula, a fim de colaborarem para esta pesquisa por meio do preenchimento dos questionários. A adesão foi unânime e os questionários impressos foram aplicados entre as 17:30h e as 18h do dia 11 de março de 2020.

A aplicação ocorreu sem percalços e sem dificuldades significativas de interpretação das questões. Algumas dúvidas pontuais foram expressas por três licenciandos que questionaram sobre a obrigatoriedade de preenchimento do item relacionado ao instrumento de estudo, localizado nos campos iniciais do questionário. Muito embora não houvesse previsto que essa poderia ser uma dúvida a ser levantada, franqueei o preenchimento daquele item, passando a refletir posteriormente a respeito de que tipo de realidade estava emergindo a partir daquela interpelação, visto ter-se repetido por três vezes em um universo de apenas onze indivíduos.

Entretanto, não obstante essa observação imprevista, considerei a aplicação do questionário naquela turma um sucesso e arqueei os documentos respondidos, preparando-me para as próximas oportunidades previamente combinadas com três outros professores do curso, que haviam sido programadas para acontecer na semana posterior. Contudo, esses planos foram interrompidos bruscamente pela determinação da suspensão das aulas na Universidade, ocorrida em 17 de março de 2020 em razão da pandemia de COVID-19, conforme já explanado anteriormente.

Essa súbita modificação de cenário exigiria uma complexa mudança de programação quanto aos procedimentos de coleta de dados desta pesquisa, visto que não havia previsão de retorno das atividades acadêmicas e que, até aquele momento, tudo o que eu tinha em mãos era um total de 11 questionários respondidos e a gravação de uma sessão de grupo focal¹³. Nasquelas

¹³ As sessões de grupos focais realizadas nesta pesquisa serão adequadamente abordadas em tópico mais adiante.

circunstâncias, em comum acordo com o orientador, optei por reprogramar todo o cronograma, prevendo o uso de meios remotos para a aplicação dos questionários e para a realização dos grupos focais. No entanto, essa não foi uma decisão simples de ser tomada. A reconfiguração dos questionários para uma plataforma digital implicou, inevitavelmente, na alteração de algumas formulações e formatos de apresentação das perguntas, fato que, em última instância, ocasionou a anulação da validade dos 11 primeiros questionários respondidos em sala de aula. Dessa forma, todos aqueles documentos passaram a ser considerados nulos e seus autores foram devidamente comunicados e convidados a colaborar novamente, agora por meio do novo suporte online.

Cumprе ressaltar, entretanto, que, muito embora, em um primeiro momento, tal decisão tenha-se mostrado como uma alternativa complexa – e até mesmo dramática – logo percebi que tais circunstâncias poderiam ser encaradas como uma nova oportunidade para aperfeiçoamento daquele instrumento de coleta de dados. Sendo assim, aqueles primeiros questionários aplicados por meio impresso acabaram por ser assumidos como parte de uma segunda aplicação-piloto, de natureza involuntária para mim, mas, de toda sorte, deveras útil. Dessa forma, muito embora suas respostas tenham sido descartadas, restaram duas importantes decisões tomadas a partir da experiência de sua aplicação. Primeiramente, quanto aos questionamentos expressos a respeito da obrigatoriedade de indicação do instrumento de estudo, percebi que a preocupação dos três sujeitos que levantaram aquela dúvida dizia respeito à grande probabilidade de revelação de sua identificação pessoal quando da leitura das respostas. Portanto, decidi retirar a solicitação de identificação do instrumento de estudo dos questionários digitais, visto que, de fato, essa informação comprometia seriamente o anonimato dos autores das respostas.

Em segundo lugar, decidi excluir do questionário também as perguntas de caráter aberto e dissertativo. Isso porque, ao analisar as respostas obtidas por meio dos 11 questionários respondidos por aquela primeira turma, percebi que os respondentes manifestavam grande dificuldade em expressar, em situação de inquirição por escrito, suas reais percepções e opiniões. Refletindo a esse respeito, percebi que a eliminação de tais questões não traria prejuízo expressivo para a pesquisa, visto que, afinal de contas, as mesmas informações que eu esperava obter por meio de respostas escritas poderiam ser muito melhor articuladas e expressas por ocasião das entrevistas e das sessões de grupos focais¹⁴.

¹⁴ Posteriormente, foram as entrevistas individuais que melhor corresponderam a essa demanda.

Como é possível verificar, tais decisões relacionadas ao conteúdo dos questionários, aliadas ao novo formato e suporte de aplicação a serem adotados para seu preenchimento, modificaram consideravelmente as programações iniciais desta pesquisa. Entretanto, levando-se em consideração todo o aperfeiçoamento ocasionado ao longo desse processo, considerei os resultados daquelas experiências como positivo e passei para os passos posteriores da pesquisa, conforme relatado a seguir.

2.2.3.2.4 Os questionários digitais

Conforme exposto no tópico anterior, a decisão pela aplicação dos questionários por via digital e online foi tomada face às determinações legais de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19. Por meio de comunicado formal publicado em 17 de março de 2020, o reitor da UFCG suspendeu todas as aulas até o dia 12 de abril de 2020, prazo posteriormente estendido até 17 de maio e, finalmente, por tempo indeterminado. Diante de tal contingência, todas as perguntas definidas para a versão definitiva do questionário foram transpostas para a plataforma *Google Forms*, ferramenta online que pode ser acessada pelos respondentes por meio de links enviados por correio eletrônico ou em aplicativos de mensagem. Em função de certas especificidades técnicas da plataforma, algumas das questões originais tiveram que sofrer ajustes e alterações em seu formato. Entretanto, depois de os ajustes terem sido realizados, notei que, em alguns casos, o resultado final se mostrou até melhor que a formulação original do questionário impresso, visto que, na versão digital, não havia restrição de espaço para os enunciados. Nesses casos, a possibilidade de mais objetividade e detalhamento nas formulações das perguntas pareceu deixar as questões bem mais fáceis de serem compreendidas, sobretudo aquelas elaboradas utilizando a técnica da escala de Likert. Para melhor ilustrar esse aspecto, as figuras 1 e 2 apresentam as duas versões – impressa e digital – de uma mesma questão:

Figura 1: Questão elaborada segundo modelo de escala multi-item, tipo Likerti – versão impressa do questionário.

* Marque com um “x” na escala de Likert o índice de relevância de cada item, considerando:

1 - Nenhuma importância
2 - Um pouco importante
3 - Importante
4 - Muito importante
5 - Decisiva/Crucial

A. SOBRE O SEU INTERESSE E IMERSÃO NO MUNDO DA MÚSICA					
1. Qual a influência desses fatores no surgimento de seu interesse pela prática musical?	1	2	3	4	5
a. Influência de parentes próximos que já exerciam a música					
b. Influência de amigos músicos					
c. Interesse em tocar em igrejas ou outras agremiações de caráter religioso					
d. Interesse em tocar/cantar profissionalmente					
e. Banda de música/fanfarra					
f. Outro (Qual?)					

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 2: Questão elaborada segundo modelo de escala multi-item, tipo Likerti – versão digital do questionário.

Qual a influência desses fatores no surgimento de seu interesse pela prática musical? (No celular pode ser necessário rolar o campo de respostas para o lado). *

	Nenhuma importância	Pouco importante	Importante	Muito importante	Decisiva/crucial
Influência de parentes próximos que já exerciam a música	☐	☐	☐	☐	☐
Influência de amigos músicos	☐	☐	☐	☐	☐
Interesse em tocar em igrejas ou outras agremiações de caráter religioso	☐	☐	☐	☐	☐
Interesse em tocar/cantar profissionalmente	☐	☐	☐	☐	☐
Banda de música/fanfarra	☐	☐	☐	☐	☐
Outros	☐	☐	☐	☐	☐

Fonte: Elaborada pelo autor.

Outras vantagens apontadas pela literatura (GONÇALVES, 2008; ILIEVA; HEALEY; BARON, 2002) e que também foram percebidas com relação ao uso de formulários digitais nesta fase da pesquisa dizem respeito a: (1) sua contextualização com relação ao ambiente digital ao qual a maior parte dos licenciandos já estão aclimatados; (2) a possibilidade de o respondente ir preenchendo o formulário aos poucos, o que favorece com que cada pessoa

siga seu próprio ritmo de preenchimento sem que isso resulte em qualquer consequência para a aplicação do instrumento; (3) o fato de que a ferramenta *Google Forms* já realiza automaticamente tabulações e cálculos percentuais das questões de múltipla escolha, atualizando-os imediatamente à medida em que cada nova resposta é enviada. Entretanto, Gonçalves (2008, p. 74) salienta que há alguns cuidados especiais que o pesquisador também deve tomar a esse respeito, como por exemplo, a falta de habilidade dos respondentes em lidar com a tecnologia e a baixa taxa de respostas comumente verificada em pesquisas diversas¹⁵.

Com a versão definitiva estando elaborada (Apêndice C), os links para o acesso aos questionários digitais foram enviados por correio eletrônico para o email dos 82 alunos regularmente matriculados no período letivo 2020.1 e para diversos grupos de aplicativos de mensagem vinculados a disciplinas e demais atividades da UFCG. A janela para as respostas permaneceu aberta entre os dias 20 de março de 2020 e 20 de abril de 2020. Nesse período foram recebidas 40 respostas, o que equivale a aproximadamente 48,7% do total de licenciandos em música da UFCG, um percentual considerado expressivo e até mesmo elevado, visto que autores como Marconi e Lakatos (2003, p. 201) consideram razoável uma quantidade de respostas de até 25% do total de questionários enviados.

Como é possível verificar, a elaboração e aplicação dos questionários nesta pesquisa passou por várias fases que demandaram considerável quantidade de tempo e estudos sucessivos, indo desde a elaboração da primeira versão do instrumento, passando pela aplicação-piloto junto à turma na UFPB, a reelaboração da versão impressa, sua aplicação junto a uma turma da UFCG e, finalmente, a elaboração de uma terceira versão do questionário – digital – e sua aplicação em larga escala por meio da plataforma *Google Forms*. Esse trabalho, entretanto, resultou na obtenção de dados muito relevantes para esta pesquisa, dados estes que, articulados ainda às informações obtidas por meio dos grupos focais e das entrevistas e às proposições da literatura, favoreceram uma compreensão aprofundada a respeito das demandas formativas dos licenciandos do curso e de suas inter-relações com a formação acadêmica ofertada pela UFCG.

2.2.3.2.5 Os grupos focais

De acordo com Gomes e Barbosa (1999, p. 01), o grupo focal (GF) é uma técnica de pesquisa empírica por meio da qual se reúnem indivíduos com determinadas características em

¹⁵ Cabe salientar que nenhum desses dois problemas foi verificado no contexto específico desta pesquisa.

comum com o intuito de “[...] se obter informações de caráter qualitativo em profundidade”. No caso específico do presente trabalho, as sessões de GF foram conduzidas junto a pequenos grupos de alunos da LicMus/UFCG e tiveram como ponto de partida para suas discussões as percepções e avaliações daqueles sujeitos em torno de dois fatores, a saber; (1) as demandas apresentadas por seus cotidianos de atuação como músicos e professores de música; e (2) a formação acadêmica ofertada pela licenciatura.

Minha intenção inicial com a realização desses GF’s era a busca por dados que favorecessem a compreensão em torno das percepções e avaliações formuladas pelos licenciandos em torno das inter-relações entre sua formação acadêmica e os diversos cenários de ensino-aprendizagem em música pelos quais eles usualmente transitavam em seu cotidiano. Nessa direção pareceu-me bastante evidente o fato de que apenas as respostas objetivas, oriundas dos questionários aplicados, não seriam suficientes no sentido de desvelar um quadro mais vivencial e concreto a respeito das percepções dos alunos sobre esse tipo de questão. De fato, como a busca principal desta pesquisa estava relacionada a um processo de reflexão e compreensão a respeito das percepções e vivências em torno da formação ofertada pelo curso – e não somente de seus aspectos formais ou estruturais –, desde seu planejamento inicial eu havia percebido que seria necessária uma instância de coleta de dados na qual houvesse espaço para o debate e o entrecruzamento de opiniões e pontos de vista. Foi por essa razão que optei pelo uso dos GF’s como segunda técnica de coleta de dados junto aos licenciandos, tendo em mente que, conforme assinala Trad (2009) “[...] a utilização de grupos focais, de forma isolada ou combinada com outras técnicas de coleta de dados primários, revela-se especialmente útil na pesquisa avaliativa” (TRAD, 2009, p. 779).

Contudo, é importante ressaltar que a realização de GF’s envolve uma série de detalhes técnicos que devem ser observados atentamente pelo pesquisador no decorrer de seus trabalhos, como por exemplo, a definição de tópicos de discussão suficientemente explícitos e objetivos – de sorte a não ser necessária muitas intervenções por parte do pesquisador – e a seleção de participantes que realmente tragam contribuições expressivas para as discussões (GOMES; BARBOSA, 1999, p. 4). Outro aspecto técnico muito importante nesse procedimento é a sistemática de registro e organização dos dados obtidos em cada sessão. Sendo assim, todas as sessões foram gravadas¹⁶ e, posteriormente, as informações consideradas mais pertinentes às temáticas que haveriam de ser aprofundadas foram registradas por escrito em fichas temáticas

¹⁶ As gravações foram feitas mediante a autorização expressa de cada participante.

(Apêndice F). De acordo com Zago (2003), a gravação de entrevistas orais é um recurso de grande importância para o pesquisador, pois:

[...] com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2003, p. 299).

Foram realizadas, ao todo, quatro sessões de GF, sendo uma presencial, conforme programado previamente, e 03 sessões realizadas por via remota, com uso da plataforma *Google Hangouts*, em razão do isolamento social, conforme explanado mais acima. O total de licenciandos alcançados pelas quatro sessões foi de 17 alunos¹⁷, o que corresponde a aproximadamente 20,7% do total dos alunos regularmente matriculados na licenciatura em música da UFCG no período letivo 2020.1. O quadro abaixo apresenta a relação das datas, dos temas e dos licenciandos participantes em cada sessão de GF realizada:

Quadro 1: Sessões de grupos focais, datas, temas, quantidade de participantes e duração.

SESSÃO	DATA	TEMA	QUANT. DE PARTICIPANTES	DURAÇÃO
GF1	13/03/2020	Contextualização dos estudos na universidade com as realidades profissionais	05 licenciandos	58min
GF2	30/03/2020	Percepções, opiniões e avaliações sobre as disciplinas da licenciatura - I	10 licenciandos	1h31min
GF3	01/04/2020	Percepções, opiniões e avaliações sobre as disciplinas da licenciatura - II	06 licenciandos	1h25min
GF4	17/04/2020	Expectativas quanto ao curso no início dos estudos e perspectivas acadêmicas e profissionais para o futuro	07 licenciandos	1h50min

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todas as sessões se iniciaram com uma breve explanação a respeito do tema central da pesquisa e orientações sobre a participação dos licenciandos ao longo da sessão de GF, nas quais foram esclarecidos aspectos como a garantia do anonimato dos participantes quando da redação da tese, o preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,

¹⁷ Os licenciandos que participaram de mais de uma sessão foram contabilizados apenas uma vez.

etc. Então, a palavra era franqueada e, a partir daí minha intervenção se resumia a eventuais esclarecimentos de ordem técnica sobre o funcionamento da sessão ou, pontualmente, à solicitação de detalhamentos sobre um ou outro aspecto dos temas em discussão, em conformidade com as possibilidades previstas no roteiro elaborado para a condução dos GF's (Apêndice E).

Em todas as sessões a participação dos licenciandos foi bastante ativa e o debate se mostrou sempre envolvente. Nesse aspecto, logo se tornou evidente a importância desse tipo de discussão para os alunos, que pareciam, em determinados momentos, realmente alimentar expectativas de que seus depoimentos viessem até mesmo resultar em efetivas e concretas transformações curriculares na licenciatura – muito embora eu tenha deixado explícito várias vezes de que essa perspectiva não estava no horizonte imediato da pesquisa.

A sessão presencial foi a mais curta de todas. Tratou-se de uma reunião rápida e objetiva, na qual os cinco participantes como que conversaram animadamente sobre o tema, que lhes pareceu bastante motivador: a contextualização dos estudos da licenciatura com relação às práticas profissionais por eles realizadas. As discussões foram, de um modo geral, consensuais e marcadas por complementações mútuas de percepções em comum. Entretanto, isso não significou homogeneidade de opiniões, tendo sido registradas pelo menos duas ocasiões em que precisei intervir para voltarmos ao tema central da discussão.

As três sessões remotas tiveram operacionalização mais simples que o esperado, visto que praticamente todos os participantes já haviam, de alguma maneira, feito chamadas coletivas de vídeo recentemente, em razão do contexto de isolamento social vivenciado à época. Na sessão GF2 um participante teve problemas com seu microfone, mas, como estava escutando bem o áudio dos colegas de grupo, sua participação mostrou-se viável e ele emitiu suas opiniões e proposições por meio do *chat* escrito, que era lido em voz alta por mim quando necessário. Eventuais cortes no áudio e no vídeo ocorreram algumas vezes, mas esse é um problema técnico comum nesse tipo de comunicação remota e em nenhum momento houve prejuízo das discussões em sua decorrência. Curiosamente, o debate nas sessões remotas foi tão ou mais dinâmico e participativo que aquele verificado na sessão presencial. Todos os voluntários presentes fizeram questão de manifestar suas opiniões, ideias, percepções e as intervenções para mediação foram mínimas, visto que as falas de uns já provocavam repercussões nos colegas, que já se inscreviam para falar logo depois.

Assim como aconteceu na sessão presencial, de um modo geral a opinião dos licenciandos foi consensual sobre os principais temas discutidos, havendo eventuais discordâncias, que sempre foram tratadas de forma harmônica e cordial por todos. Entretanto,

esse consenso não deve ser encarado como ausência de tensões ou mesmo conformação total das opiniões dos sujeitos discentes do curso, mas, sim como corroborações de circunstâncias e situações comumente vivenciadas por aqueles licenciandos, que, afinal de contas, em geral transitam por contextos profissionais similares fora do âmbito acadêmico. Sendo assim, essa concordância fundamental entre os pontos de vista manifestados pelos licenciandos nos debates dos GF's pode ser também interpretada como reflexo de sua pertença com relação a um determinado grupo social que compartilha de demandas e desafios semelhantes, não obstante as particularidades de suas vivências individuais. A esse respeito, como afirma Tezza (1988):

[...] nossas palavras não são “nossas” apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro; elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam (TEZZA, 1988, p. 51).

De um modo geral, a quantidade de desvios temáticos registrada nas quatro sessões de GF's foi pouco expressiva, equivalendo a menos de 6% do tempo total dos debates. Na maior parte das vezes em que isso ocorreu, as discussões seguiram em direção da crítica à atuação dos professores da licenciatura (65% do tempo de desvio temático) e das difíceis condições de trabalho no cenário profissional de Campina Grande (30% do tempo de desvio temático).

A utilização dos GF's como instrumento de coleta nesta pesquisa favoreceu o refinamento da compreensão a respeito de uma série de aspectos que, muito embora estivessem, de alguma maneira, representados também nos questionários respondidos pelos licenciandos, adquiriram caráter bem mais vivencial e expressivo por meio dos depoimentos, conversas e discussões ocorridos ao longo das sessões realizadas. Além disso, no caso específico desta tese, os GF's devem ser compreendidos também como instrumentos complementares, uma vez que as informações obtidas por meio dessa técnica se somam a muitas outras compreensões oriundas de diversos outros debates informais em torno das mesmas temáticas, obtidos e sistematizados a partir da observação participante, conforme explanado anteriormente, e também das entrevistas individuais, ferramentas que haveriam de ser incorporadas posteriormente. Sendo assim, muito embora a adesão dos alunos quanto à participação nos GF's não tenha sido tão expressiva quanto no caso dos questionários, isso não pode ser considerado um problema, haja vista a qualidade dos debates ali desenvolvidos e o alcance das percepções expressas por aqueles sujeitos.

2.2.3.2.6 As entrevistas individuais com licenciandos

De acordo com Ribeiro (2008, p. 141) a entrevista é uma das técnicas mais adequadas para pesquisas nas quais se pretende alcançar e conhecer “[...] atitudes, sentimentos e valores adjacentes ao comportamento [...]” dos sujeitos relacionados a um determinado objeto ou fenômeno de estudo. Nessa mesma direção, Penna (2015) assinala que, dentre os muitos modos de operacionalização de entrevistas levantados pela literatura, a entrevista semiestruturada, caracterizada pela utilização de um roteiro composto por perguntas abertas e aplicado de forma flexível, abre ao pesquisador a possibilidade de “[...] tanto solicitar informações sobre a formação ou experiência do professor ou educador, quanto buscar, com mais flexibilidade, suas concepções ou os significados que atribui à sua própria experiência” (PENNA, 2015, p. 138). Foi com base nessas proposições que, ao me deparar com novas demandas em torno da necessidade de aprofundamento da compreensão das percepções dos sujeitos da licenciatura em música da UFCG a respeito da formação ofertada pelo curso, optei pela realização de entrevistas semiestruturadas junto a licenciandos, professores e egressos.

O uso de entrevistas em pesquisas acadêmicas exige um cuidadoso planejamento e um razoável nível de maturidade humana por parte do pesquisador, visto que, ao mesmo tempo em que se aproxima do fenômeno que pretende compreender, ele também constrói certa relação com as pessoas às quais entrevista, estabelecendo determinados laços com suas memórias, suas concepções, seus valores (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 14). Sendo assim, a preparação do roteiro a ser utilizado ao longo da entrevista semiestruturada consiste em uma fase à qual deve ser dedicada especial atenção, na busca pela elaboração de perguntas que se acerquem o mais eficazmente possível dos temas que se pretende investigar e cujas possibilidades de respostas facilitem ao entrevistado discorrer e verbalizar tudo aquilo que ele, de fato, deseja compartilhar, sem incorrer no equívoco da indução ou mesmo na limitação de suas respostas face à diversidade das situações possíveis (PENNA, 2015, p. 139).

As entrevistas com licenciandos foram conduzidas com base em um roteiro flexível, elaborado a partir de questões fundamentais que englobaram as percepções dos sujeitos sobre os pontos fortes e pontos frágeis da formação ofertada pelo curso, suas sugestões de inovação para a LicMus/UFCG, suas concepções sobre a formação necessária para a constituição de um professor de música apto a atuar na contemporaneidade, suas experiências docentes atuais e perspectivas profissionais para o futuro próximo (Apêndice G). Foram entrevistados 15 (quinze) licenciandos, sendo seis do sexo feminino e nove do sexo masculino. A fim de possibilitar um maior alcance no que diz respeito à experiência acadêmica relatada pelos

entrevistados, foram selecionados alunos que já se encontravam com mais de 75% de seu itinerário formativo concluído. Em razão do isolamento social, as entrevistas foram realizadas de forma remota, fazendo uso da ferramenta digital *Google Meet* e também de ligações telefônicas convencionais. Todas as entrevistas foram gravadas em mp3 e armazenadas em suportes distintos no intuito de prevenir eventuais perdas de arquivos. Demais procedimentos referentes ao tratamento dos dados oriundos dessas entrevistas individuais serão abordados de maneira mais detalhada em tópico mais à frente.

2.2.3.3 O trabalho de campo junto aos professores e ex-professores

Conforme explanado anteriormente, esta pesquisa alcançou duas categorias de professores da licenciatura em música da UFCG, definidas segundo dois objetivos distintos: (1) junto aos professores em atividade e que não participaram do NEC e/ou da fundação da LicMus/UFCG, objetivou-se a compreensão de seus pontos-de-vista a respeito dos principais desafios da licenciatura e das possibilidades curriculares vislumbradas; e (2) junto aos professores que participaram do NEC e/ou da fundação da licenciatura – aposentados ou em atividade – objetivou-se a compreensão dos processos históricos que resultaram na institucionalização do ensino de música na universidade.

Nessa direção, foram utilizadas múltiplas ferramentas de coletas de dados, tais como a aplicação de questionários digitais, a produção de memoriais orais e escritos e entrevistas individuais semiestruturadas. Os tópicos a seguir discorrem sobre cada um desses instrumentos.

2.2.3.3.1 Questionários digitais com perguntas abertas

A aproximação feita em direção aos professores da primeira categoria deu-se por meio de um questionário digital de estruturação mista, com questões de múltipla escolha e de resposta aberta (Apêndice H). O objetivo principal dessa fase da pesquisa era a busca pela compreensão a respeito das percepções e opiniões do corpo docente do curso a respeito das possibilidades de inovação em sua prática profissional e dos desafios curriculares enfrentados em seu trabalho cotidiano. Para tanto, o questionário foi elaborado de forma sucinta, com apenas 13 perguntas, sendo quatro de múltipla escolha e nove de caráter aberto e dissertativo. Sua aplicação deu-se também por meio da plataforma online *Google Forms*, assim como no caso dos licenciandos.

O convite à colaboração com a pesquisa foi feito por meio de informe na reunião da área ocorrida no dia 09 de março de 2020, por ocasião do início das atividades acadêmicas do

período 2020.1. Além disso, foram enviados dois convites por escrito através de um grupo de um aplicativo de mensagens que reúne os docentes do curso. Um professor, que não utiliza o aplicativo no qual o grupo foi formado, foi convidado por meio de mensagem *inbox* em uma rede social.

Os questionários não tiveram autoria registrada e ficaram abertos a respostas entre os dias 20 de março e 20 de abril de 2020. O universo total de respondentes em potencial era de 13 professores e a taxa de retorno foi da ordem de 69,2% (09 questionários respondidos), quantidade considerada razoável de acordo com as perspectivas de Marconi e Lakatos (2003).

2.2.3.3.2 Memoriais

Tendo em vista que as proposições e perspectivas a serem formuladas pela presente tese haveriam de assumir como ponto de referência problematizações e reflexões em torno da noção de contextualização cultural, logo percebi que seria necessária uma abordagem histórico-cultural em torno do cenário sociocultural que abriga o curso estudado, ou seja, o contexto cultural de Campina Grande/PB. Sendo assim, no intuito de construir uma compreensão apropriada a respeito desse universo em particular, foram selecionados dois instrumentos de coleta de dados e informações, a saber: (1) pesquisa bibliográfica, empreendida junto a livros, artigos, dissertações e teses que discorressem sobre temas relacionados à história e à cultura de Campina Grande, especialmente no recorte temporal estabelecido entre o final da década de 1970 – época da instalação do NEC (Núcleo de Extensão Cultural do Campus II da UFPB) – e a atualidade; e (2) a obtenção de memoriais orais ou escritos¹⁸, por meio dos quais seria possível o acesso às informações concedidas tanto pelos professores que atuaram no NEC e no DART em épocas diversas, quanto também por aqueles que figuram como fundadores da licenciatura em música da UFCG.

De acordo com Neves (2004) a história oral consiste no acesso ao conhecimento de fatos e fenômenos históricos a partir de memórias, lembranças e interpretações de pessoas-fonte. Ela é, portanto, um procedimento metodológico que:

[...] busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. (NEVES, 2004, p.272).

¹⁸ Conforme explanado anteriormente, o planejamento inicial da pesquisa junto aos professores fundadores do curso previa o uso de entrevistas orais, entretanto essa técnica foi substituída pelo memorial, em função do isolamento social e da dificuldade de uso da tecnologia por parte de algumas das pessoas-fonte.

Esse tipo de pesquisa, assim como as entrevistas de um modo geral, demanda uma considerável maturidade por parte do pesquisador, bem como alguns cuidados especiais, sobretudo em função do caráter predominantemente subjetivo das informações adquiridas e do delicado manejo necessário para a articulação desses dados com relação a conhecimentos obtidos por meio de outros tipos de fonte¹⁹. Isso porque, como afirma Halbwachs (1990, p. 72), o que permanece registrado na memória dos sujeitos de uma determinada história não são simplesmente os acontecimentos em si, mas as repercussões daqueles acontecimentos na história por eles vivida. Nessa direção, é preciso salientar ainda que as memórias devem ser compreendidas como documentos dinâmicos, pois, ao contrário daquilo que acontece com quaisquer outros tipos de suportes e registros, elas permanecem sendo constantemente relacionadas a cada novo fato histórico vivenciado e/ou presenciado pelo indivíduo, o que pode ocasionar reiteradas reelaborações (MEIHY, 2006, p. 197). Sendo assim, o papel da interpretação no trabalho do pesquisador se torna ainda mais saliente, visto que, na memória humana, as lembranças do passado não podem emergir senão em meio às impressões, percepções – e até mesmo às provocações e questionamentos – do tempo presente. Mesmo assim, não obstante as dificuldades inerentes a tal processo, Ferro (2000, p. 18) assinala a importância da realização de pesquisas dessa natureza quando se trata da reconstituição histórica de contextos educacionais, visto que, segundo a autora, há certas nuances específicas da história das instituições de ensino que não podem ser percebidas apenas por meio da análise de documentos oficiais, tais como projetos pedagógicos, diários de classe, livros de ata, etc.

Nesse quadro, como é possível perceber, as pessoas-fonte são, por assim dizer, o manancial de onde o pesquisador deve colher a história. A esse respeito, de acordo com Ferro (2000, p. 56), uma das mais importantes finalidades das pesquisas a respeito da história das instituições educacionais está relacionada ao registro do trabalho e das memórias de seus sujeitos, suas concepções e atuações. Sendo assim, em comum acordo com todos os professores envolvidos nessa fase da pesquisa, optei por não ocultar sua identificação quando da redação do Capítulo 4 desta tese, que se dedica, em parte, ao delineamento dos principais traços da história e memória do NEC – Núcleo de Extensão Cultural da UFPB Campus II –, do DART – Departamento de Artes da UFCG – e da licenciatura em música da UFCG. De fato,

¹⁹ A esse respeito, cabe salientar que me considerei suficientemente seguro para empreender essa parte da pesquisa sobretudo em decorrência da experiência obtida a partir da pesquisa realizada para a construção de minha dissertação de mestrado (FERREIRA FILHO, 2009), que versa sobre a história e a memória da educação musical no estado do Piauí, com enfoque especialmente direcionado à constituição formativa da licenciatura em música da UFPI.

diferentemente daquilo que acontece com relação às percepções e concepções apresentadas e analisadas nos Capítulos 5 e 6, julguei conveniente que tais informações fossem explicitamente vinculadas aos sujeitos que as produziram, visto consistirem em dados que podem ser considerados relevantes para registros de caráter histórico. Consultados a esse respeito, todos os sujeitos envolvidos nessa fase da pesquisa manifestaram explicitamente seu assentimento quanto à revelação de suas identidades.

Sendo assim, o quadro abaixo apresenta os nomes, a identificação e o suporte de apresentação do memorial de cada pessoa-fonte envolvida neste procedimento;

Quadro 2: Pessoas-fonte que contribuíram para a pesquisa histórica

PESSOA-FONTE	IDENTIFICAÇÃO	SUPORTE DO MEMORIAL
Vladimir Alexandro Pereira Silva	Professor associado em atividade; coordenador acadêmico do bacharelado em música; professor-fundador da licenciatura e do bacharelado em música da UFCG	Memorial oral Duração: 58min
Carlos Allan Peres	Professor aposentado; professor-fundador da licenciatura e do bacharelado em música da UFCG	Memorial escrito: 04 laudas Memorial oral: 17min30seg
Marisa Rodrigues Nóbrega	Professora associada em atividade; professora-fundadora da licenciatura e do bacharelado em música da UFCG	Memorial oral Duração: 32min35seg
Fernando Barbosa	Professor aposentado; professor-fundador da licenciatura e do bacharelado em música da UFCG	Entrevista via telefone Duração: 33min50seg
Luciênio Teixeira	Professor associado em atividade; professor-fundador do bacharelado em arte e mídia; ex-professor dos cursos de extensão do DART	Memorial escrito: 03 laudas
Romero Ricardo Damião	Professor adjunto em atividade; professor-fundador da licenciatura e do bacharelado em música da UFCG	Memorial oral Duração: 1h01min

Fonte: Elaborado pelo autor.

O participante que preferiu dar seu depoimento por meio de entrevista o fez através de ligação telefônica comum, gravada com o auxílio de um aplicativo para *android*. Todos os participantes que enviaram gravações registraram seus memoriais por meio de vários áudios de pequena duração, gravados no próprio aplicativo de mensagens utilizado para seu envio ao pesquisador. Essas gravações foram devidamente organizadas e armazenadas em pastas específicas. Em seguida, os depoimentos foram analisados por meio de duas audições para cada,

em processo semelhante àquele utilizado para as gravações dos grupos focais. Primeiramente, cada memorial foi escutado na íntegra, sem interrupções. Nessa fase foram realizadas marcações cronológicas dos pontos nos quais se encontravam informações de interesse. Em seguida, em uma segunda audição, voltava-se aos pontos de interesse anteriormente demarcados, transcrevendo-os para uso posterior.

Os depoimentos dos professores equilibraram objetividade histórica e imersão vivencial, aspecto mais marcado pela subjetividade. Halbwachs (2013, p. 30) assinala que, ao se engajarem em um processo de reconstrução memorial, as pessoas-fonte geralmente não se limitam a fornecer informações pontuais, mas acabam, de alguma maneira, por elaborar uma série de reflexões sobre si mesmas e sobre as relações sociais que, de alguma maneira, estão relacionadas aos fatos e fenômenos relatados. Nesse aspecto, observações caracterizadas por uma grande exatidão, tais como nomes de companheiros de trabalho e de alunos, datas e locais de eventos específicos, etc., frequentemente eram pontuadas por reminiscências mais vagas, episódios anedóticos e lembranças mais afetivas, realidades que algumas vezes transpareceram por meio de pequenas pausas em momentos mais significativos dos relatos ou mesmo por um certo embargo na voz, notado sem dificuldades nas gravações. Todas essas nuances foram devidamente sopesadas e tratadas com o respeito e a compreensão apropriadas.

Conforme explanado no capítulo anterior, uma das grandes lacunas identificadas a partir da revisão de literatura realizada no decorrer da pesquisa diz respeito à escassez de estudos que se dediquem ao registro da história e memória das instituições de ensino dedicadas à formação superior de professores de música no Brasil. Entretanto, conforme assinalam os estudos de Ferro (2000), Meihy (2006), Gatti Júnior e Inácio Filho (2005), dentre outros, esse tipo de estudo tem colaborado para a compreensão do papel das instituições educacionais na definição do perfil dos professores de diversas áreas. Isso não foi diferente no caso específico desta tese, vez que as informações e dados obtidos nesta fase da pesquisa contribuíram decisivamente para a compreensão das concepções formativas assumidas pela Licenciatura em Música da UFCG, contexto-alvo do presente trabalho.

2.2.3.3.3 As entrevistas individuais com professores

A fim de aprofundar as percepções e concepções dos docentes do curso em torno da formação de professores de música como um todo e também do perfil do itinerário formativo proposto pela LicMus/UFCG, uma última etapa de coleta de dados junto a esses sujeitos consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas individuais com todos os 13 professores

do curso. Três docentes preferiram responder às questões de forma escrita, recebendo em seu endereço eletrônico um arquivo de texto com o roteiro básico das entrevistas e enviando suas respostas via email.

Fundamentando-se sobre as mesmas bases epistemológicas e metodológicas já explanadas quando da descrição das entrevistas realizadas junto aos licenciandos, as entrevistas com os professores da licenciatura também foram realizadas de forma remota, por meio da ferramenta *Google Meet* e de telefonemas convencionais. O roteiro elaborado, no entanto, era ligeiramente distinto daquele utilizado para conduzir as entrevistas dos alunos, trazendo questões que giraram em torno de suas concepções sobre a formação de professores de música de um modo geral, os aspectos essenciais e os aspectos problemáticos do itinerário formativo proposto pelo curso, seus pontos de vista sobre as inter-relações entre essa formação e o cenário profissional que aguarda os alunos após a conclusão da graduação, quais as necessidades de inovação para o curso e como cada docente procura implementar essas inovações dentro daquilo que está em seu raio de alcance (Apêndice I).

Todos os professores do curso colaboraram de bom grado com a pesquisa, colocando-se à disposição para responder a todas as questões, sendo de forma oral ou por escrito, opções que lhes foram franqueadas quando dos contatos iniciais. Dentre aqueles que optaram por responder de forma escrita, dois foram recontactados posteriormente no intuito de esclarecerem alguns aspectos referentes a suas respostas. Somente um deles respondeu a esse segundo contato.

2.2.3.4 A coleta de dados junto aos egressos do curso

No intuito de compreender as consequências, efeitos e impactos da formação docente ofertada pela LicMus/UFCG na constituição profissional dos educadores musicais que ali tiveram sua principal fonte de formação, esta pesquisa dirigiu-se também a egressos do curso, alcançados por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice J).

A seleção dos sujeitos para esta etapa da pesquisa se deu a partir de um critério fundamental: o efetivo exercício da docência na área de música como atividade profissional quando da realização das entrevistas. Sendo assim, participaram das entrevistas semiestruturadas 10 egressos, sendo três do sexo feminino e sete do sexo masculino. Os sujeitos alcançados atuam em diversos ambientes formativos dentro e fora dos limites municipais de Campina Grande, englobando a Educação Básica, escolas especializadas de música, trabalhos em ONG's, bandas de música, igrejas e aulas particulares, ou seja, os principais campos de

atuação do professor de música no cenário local, conforme será possível verificar nos Capítulos 4 e 6 da presente tese.

2.3 Procedimentos de organização, análise e interpretação dos dados

2.3.1 Seleção da literatura e definição do referencial teórico

A pesquisa bibliográfica empreendida ao longo da escrita desta tese foi definida em direção a duas metas fundamentais. A primeira delas foi chegar ao estado da arte e se realizou por meio da busca pela verificação e compreensão a respeito das abordagens e análises formuladas em torno do tema da formação de professores de música no Brasil. Para tanto, esta fase da pesquisa alcançou – conforme explicitado no capítulo anterior – teses, dissertações e artigos publicados em quatro periódicos científicos – as revistas da ABEM, Opus, Música Hodie e Educação – selecionando 130 teses e dissertações e 53 artigos científicos. A fim de favorecer uma maior compreensão a respeito das abordagens e reflexões ali representadas, esses estudos foram sistematizados em 3 categorias, com subdivisões internas em *vertentes* e *ramificações*, de acordo com sua temática principal²⁰. Essa metodologia de organização dos dados tanto favoreceu o entendimento a respeito do estado das pesquisas em torno do tema na atualidade, como também possibilitou a seleção de determinados trabalhos que puderam ser retomados posteriormente, sendo utilizados, de forma direta ou indireta, em associação aos demais referenciais assumidos para fundamentar as reflexões desta tese.

A segunda meta proposta para a pesquisa bibliográfica foi a constituição de uma fundamentação teórica que conferisse consistência epistemológica a esta pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao campo da formação de professores e às perspectivas contemporâneas para sua contextualização cultural. Nesse caso, foram empreendidas análises em torno de trabalhos que tratam da formação de professores em uma abordagem mais ampla (CANDAU, 2016; 2014; 2012; 2011; NÓVOA; 2009; 1996; PACHECO, 2001), logo articulados em direção a estudos que se debruçam de maneira mais específica sobre a formação de professores da área de música, sob diversos aspectos (QUEIROZ, 2020a; 2020b; 2019; 2017a; 2017b; 2017c; 2015; 2013; PEREIRA, 2015; 2014; 2012; BURNARD, 2013; MATEIRO, 2011a; 2009; 2007; ALMEIDA, 2012; 2010; 2009; 2005; GALIZIA, 2016; PENNA, 2014; 2007; PENNA;

²⁰ Como os procedimentos adotados ao longo desses processos já foram detalhadamente descritos no decorrer do próprio Capítulo I, optei por não repetir tais explicações aqui novamente.

SOBREIRA, 2020; DEL BEN, 2012; 2010; 2003; 2002). A contemplação das diversas reflexões e problematizações articuladas pelos estudos alcançados permitiram, então, algumas delimitações e delineamentos em torno do tema da formação docente na área de música. Percebeu-se, primeiramente, alguns desafios fundamentais que vêm sendo reiteradamente levantados pelos autores, tais como a persistência do modelo conservatorial (PEREIRA, 2012; 2014; 2015; QUEIROZ, 2017b; 2020a; PENNA; SOBREIRA, 2020), as limitações das licenciaturas em estabelecer itinerários formativos pautados pela diversidade (QUEIROZ, 2019; ALMEIDA, 2012; 2010; 2009) e as lacunas relacionadas ao diálogo entre a formação acadêmica e as demandas profissionais concretamente verificadas no cotidiano do professor de música (DEL BEN, 2012; GALÍZIA, 2016; PENNA, 2007; 2014). Estendendo seu olhar para a produção científica internacional, esta pesquisa bibliográfica também permitiu perceber como essas mesmas questões têm sido tratadas em contextos diversos, o que favoreceu a ampliação das possibilidades de respostas a tais demandas, à luz de reflexões e questionamentos formulados a partir de experiências e proposições como as de Moore (2017) Robin (2017) Patch (2017) Campbell, Myers, e Sarath (2016), Kaschub e Smith (2014); Aróstegui (2011), dentre outros²¹.

Com base em todos esses estudos, foi possível sistematizar a compreensão a respeito da formação de professores de música por meio da categorização de seus conhecimentos e saberes em quatro dimensões fundamentais:

- a. Dimensão da formação didático-pedagógica;
- b. Dimensão da formação estético-musical;
- c. Dimensão da formação pedagógico-musical;
- d. Dimensão da formação geral.

Além disso, foram assumidas também reflexões e proposições de estudos como os de Shulman (1986; 2014), Shulman e Shulman (2016), Roldão (2007); Mizukami (2004), Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e Candau (2014; 2016), que giram em torno das perspectivas de uma formação docente na qual todas as bases de conhecimento necessárias à atuação docente estejam dispostas de maneira orgânica e integrada ao longo do itinerário formativo de professores no ensino superior. As sistematizações dessas quatro dimensões e dessas

²¹ Assim como assinalado anteriormente, todos esses trabalhos, que aqui se encontram enumerados a fim de explicitar o âmbito da pesquisa bibliográfica empreendida nesta fase de trabalho, serão analisados, articulados entre si e assumidos ou problematizados ao longo dos demais capítulos da presente tese.

perspectivas para uma formação docente integrada – dispostas no Capítulo 3 da presente tese – compuseram o quadro epistemológico inicial a partir do qual seriam formuladas muitas das análises dos dados obtidos pelos demais instrumentos metodológicos assumidos pela pesquisa.

Entretanto, conforme assinalam Lima e Miotto (2007), pesquisas vinculadas às ciências humanas e sociais são profundamente marcadas pela dinamicidade, de sorte que, muitas vezes, os próprios dados obrigam o pesquisador a reconfigurar suas bases epistemológicas, alterando, inclusive, o percurso investigativo previsto *a priori*. No que diz respeito às técnicas metodológicas, essa perspectiva de resposta a demandas por novas compreensões teóricas a partir dos dados que emergem no decorrer de uma determinada pesquisa tem sido sistematizada de maneira mais específica pelos estudos vinculados à metodologia conhecida como *Teoria Fundamentada*. De acordo com Charmaz (2009, p. 16):

Como pesquisadores adeptos da teoria fundamentada, estudamos os nossos primeiros dados e começamos a separar, classificar e sintetizar esses dados por meio de codificação qualitativa. [...] Redigimos anotações analíticas preliminares sobre nossos códigos e comparações, bem como qualquer outra ideia que nos ocorra sobre os nossos dados [...]. Quando surgem questões inevitáveis e aparecem lacunas em nossas categorias, buscamos dados que resolvam essas questões e que possam preencher essas lacunas (CHARMAZ, 2009, p. 16).

Centralizando-se no desenvolvimento de teorias que visam compreender um fenômeno em curso e as condições para a sua manifestação, a Teoria Fundamentada consiste em um conjunto de práticas e princípios que, integrados a outras abordagens qualitativas, procuram assumir e consolidar as incursões teóricas suscitadas ao longo de uma pesquisa, estabelecendo parâmetros para sua sistematização e constituindo “[...] um instrumento conceitual sobre a experiência estudada” (CHARMAZ, 2009, p. 16). Em termos práticos, isso significa manter a base epistemológica de uma pesquisa em aberto e trabalhar a articulação de dados e fontes em espiral, ou seja, em contínuas retroalimentações teóricas.

Muito embora eu não tenha adotado a perspectiva da Teoria Fundamentada na pesquisa que deu suporte à presente tese, cumpre assinalar que, no que diz respeito a essa nova busca por referenciais epistemológicos em função de dados obtidos no decorrer da pesquisa, algo semelhante ocorreu com relação a algumas constatações e problematizações que emergiram dos discursos dos sujeitos da LicMus/UFCG e que, aos poucos, foram se revelando como discussões estratégicas para o quadro da compreensão do fenômeno estudado. Isso porque esses dados acabaram por suscitar novas incursões epistemológicas que, por sua vez,

desencadearam todo um novo estudo em torno da força da colonialidade na constituição das bases de conhecimento assumidas pela formação docente na área de música, especialmente no contexto da LicMus/UFCG. Esses estudos foram sistematizados, primeiramente, no terceiro tópico do Capítulo 3 desta tese e, a partir daí, permeiam toda a análise e interpretação dos dados em pontos diversos dos capítulos posteriores.

2.3.2 Organização e análise dos dados oriundos das fontes documentais

Conforme exposto anteriormente, a pesquisa documental realizada no decorrer do presente trabalho teve duas frentes principais. Na primeira delas, foram analisados documentos normativos vigentes vinculados à formação de professores, de um modo geral – LDBEN 9.394/1996 e DCN/2019 – e normativas relacionadas à formação superior na área de música – DCN/2004 e RCN/2010. Todos esses documentos foram obtidos em formato PDF no website oficial do MEC²² e passaram por procedimentos de análise crítica interna (BELL, 2008, p. 113), por meio dos quais foi possível codificar, entrecruzar e interpretar os dados ali localizados. Esse processo deu origem ao último tópico do Capítulo 3 desta tese.

Já o segundo *corpus* documental analisado constituiu-se das seguintes fontes: (1) Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Música da UFCG (UFCG, 2011a); (2) Fluxograma do Curso (UFCG, 2011b); (3) Teste de Habilidades Específicas aplicado aos candidatos à licenciatura no ano de 2019; (4) Diários de Classe do Controle Acadêmico Online da UFCG; e (5) resoluções e demais documentos oficiais diversos, a partir dos quais se levantou dados e informações de caráter histórico e institucional (UFCG, 2008; 2012; 2013; dentre outros).

Após a seleção das fontes documentais e sua catalogação de acordo com sua finalidade no contexto geral da pesquisa e sua natureza, cada documento foi submetido a procedimentos de análise crítica interna (BELL, 2008, p. 113), na busca pela verificação e codificação dos diversos tipos de informações ali existentes e o planejamento de sua articulação com os dados produzidos por meio dos demais instrumentos metodológicos assumidos pela pesquisa.

O Teste de Habilidades Específicas do ano de 2019 foi analisado principalmente no intuito de se verificar quais os conhecimentos prévios esperados por parte dos candidatos ao ingresso na Licenciatura em Música da UFCG. Para tanto, todas as questões do referido teste foram analisadas e categorizadas de acordo com seu conteúdo/tema e formulação (objetiva,

²² www.portal.mec.gov.br

múltipla escolha, questão aberta, etc.). Em seguida foram sistematizadas as informações que deveriam ir para a redação da tese, assim como foram selecionadas duas questões que deveriam servir de exemplificação, sob a forma de figuras. Tais informações foram utilizadas para compor o quadro do perfil dos alunos do curso, análise que se encontra inserida no panorama institucional do curso, disposto no primeiro tópico do Capítulo 4. O acesso aos diários de classe disponíveis no Controle Acadêmico Online, por sua vez, permitiu a coleta de dados referentes ao cotidiano das disciplinas ministradas em todos os períodos letivos, desde a primeira turma do curso (2009). Esse tipo de informação foi utilizado para análises comparativas entre o currículo proposto pelo PPC e o currículo em ação tal como registrado naqueles diários, alimentando as reflexões e problematizações dispostas no decorrer do Capítulo 5. Além disso, o Controle Acadêmico Online também disponibilizou dados quantitativos a respeito de créditos curriculares, quantidades de ingressantes e formandos por período letivo, etc.

O conjunto de documentos oficiais que define a natureza e as características assumidas pela LicMus/UFCG foi submetido a uma série de análises qualitativas e quantitativas, estas últimas caracterizadas por uma série de procedimentos estatísticos e comparativos, a fim de fundamentar a compreensão de múltiplos aspectos relacionados à composição e à estruturação curricular do itinerário formativo do curso. Relatórios, resoluções, portarias, etc., passaram por análises de conteúdo e por entrecruzamento de dados entre si, na busca pela constituição de quadros sistemáticos que favorecessem a elucidação de disposições gerais de caráter normativo e dos aspectos concretos de sua operacionalização quando efetivamente implementadas.

Dentre todos os documentos alcançados pela pesquisa, o PPC da LicMus/UFCG foi aquele que mereceu maior atenção, visto constituir a formulação oficial das concepções formativas e das propostas pedagógicas assumidas pelo curso. Sendo assim, inicialmente foram realizadas codificações e tabulações em torno de suas seções iniciais (seções 1 a 13), nas quais se definem o perfil do curso, seus objetivos, justificativa, proposta pedagógica, etc. Os dados e informações ali constantes foram, então, coligidos e, passando por procedimentos de análise crítica interna (BELL, 2008), foram interpretados e sistematicamente articulados entre si, a fim de que fosse possível constituir em um quadro objetivo os principais traços da formação definida para o curso. Em seguida, dados oriundos de seções como aquelas que estabelecem diretrizes para o TCC (seção 21) ou para o funcionamento do NDE (seção 24) foram organizados de sorte a compor um quadro institucional panorâmico do curso, exposto no primeiro tópico do capítulo 4, em associação com dados advindos dos questionários aplicados junto aos licenciandos. Por fim, o maior volume de trabalho sobre este documento curricular foi empreendido em torno dos conjuntos de conhecimentos e saberes ali estabelecidos como

bases para a formação docente ofertada pelo curso. Tais dados, cuja análise foi considerada de importância estratégica para esta pesquisa, foram, portanto, codificados e categorizados em função das quatro dimensões formativas teoricamente formuladas no decorrer do Capítulo 3 – *dimensão didático-pedagógica, dimensão estético-musical, dimensão pedagógico-musical e dimensão da formação geral*. Em seguida, foram elaborados quadros, tabelas, sínteses e gráficos analíticos que permitiram uma contemplação sistemática dos modos e operações por meio dos quais as concepções curriculares do curso se concretizam sob a forma de componentes curriculares, ementas, bibliografias, etc. Esses conjuntos de dados produzidos a partir do PPC favoreceram a interpretação das concepções formativas assumidas pelo curso, sobretudo no que diz respeito à oferta, priorização e disposição dos conhecimentos e saberes ao longo do itinerário formativo proposto. Os gráficos analíticos foram elaborados em formato *pizza*, apresentando percentuais e cores padronizadas para cada dimensão formativa, no intuito de favorecer uma leitura mais objetiva a respeito de cada conjunto de componentes curriculares em relação ao currículo como um todo. Tendo todos esses dados quali-quantitativos devidamente sistematizados, cada quadro, tabela e gráfico foi analisado e interpretado de acordo com as bases teórico-epistemológicas apresentadas na formulação das dimensões formativas, mas também já com triangulações iniciais articuladas a partir de percepções dos sujeitos, nesta fase oriundas prioritariamente de questionários.

Como será possível perceber, a análise documental favoreceu a compreensão de alguns aspectos considerados relevantes para esta pesquisa, sobretudo no que diz respeito às concepções formativas que fundamentam as seleções de conhecimentos e métodos de ensino adotados pelo curso e de sua história e memória. Entretanto, conforme assinalam Penna e Ferreira Filho (2019), é preciso salientar que o acesso a documentos oficiais nem sempre é capaz de fazer emergir uma compreensão apurada a respeito das diversas nuances das realidades sobre as quais um estudo pretende se debruçar. Em suas palavras:

[...] é necessário que o pesquisador perceba que uma fonte documental, embora possa parecer indubitavelmente autêntica, fundamentada e exclusiva, jamais será pura e simplesmente uma espécie de “máquina do tempo”, capaz de nos fazer ver as coisas exatamente da maneira como ocorreram no passado (PENNA; FERREIRA FILHO, 2019, p. 622).

Sendo assim, tanto a busca pela compreensão da configuração formativa assumida atualmente pela licenciatura em música da UFCG, quanto os esforços no sentido de reconstituir a história da institucionalização dos estudos musicais naquela universidade, foram caracterizados também pela articulação dos dados obtidos por meio dessas fontes documentais

a todo um amplo trabalho de campo, constituído por memoriais, entrevistas, sessões de grupos focais, etc.

2.3.3. Organização e análise dos dados da observação participante

Conforme mencionado em tópico anterior, a observação participante, empreendida no decorrer de aproximadamente três anos, ou seja, desde o início dos estudos de doutorado, constituiu-se como um instrumento metodológico fundamental para esta pesquisa. Sendo assim, todos os registros pessoais referentes a essa observação foram feitos em diários de campo, por meio de anotações manuscritas que, posteriormente, foram transcritas para o formato .docx e codificadas em seis categorias com descritores de ordem simples, a saber:

- a. Percepções pessoais do pesquisador a respeito das inter-relações entre os licenciandos e o currículo;
- b. Percepções pessoais do pesquisador a respeito das relações docentes/licenciandos no cotidiano acadêmico;
- c. Percepções pessoais do pesquisador a respeito das relações licenciandos/licenciandos no cotidiano acadêmico;
- d. Percepções pessoais do pesquisador a respeito das relações entre os licenciandos e o meio profissional;
- e. Relatos coletados a partir de diálogos com licenciandos;
- f. Relatos coletados a partir de diálogos com docentes.

De acordo com Kluckhohn (2018, p. 34), as possibilidades de entrecruzamento e articulação de múltiplas interpretações dos dados obtidos juntos a uma determinada comunidade é um dos grandes trunfos da observação participante. Nesse contexto, a autora salienta que o método favorece um expressivo adensamento da fidedignidade dos dados coletados, uma vez que sua construção não se dá a partir de situações artificialmente preparadas, tal como acontece no caso das entrevistas e questionários, por exemplo. Além disso, a autora também esclarece que o envolvimento do pesquisador em assuntos e até mesmo em atividades cotidianas possibilita a compreensão de uma série de fatores subjetivos que permeiam os membros de uma comunidade e que caracterizam determinadas noções difíceis de ser acercadas por qualquer outro método, tais como o sentimento de pertença a um determinado contexto (KLUCKHOHN, 2018, p. 36). Em termos práticos, portanto, as análises formuladas a partir da

observação participante aparecem nesta tese como uma espécie de compreensão transversal, que permeia todas as outras análises, contextualizando-as face às experiências cotidianas.

2.3.4 Organização e análise dos dados obtidos por meio dos questionários

Conforme explanado anteriormente, ao longo desta pesquisa foram utilizados dois tipos de questionários distintos, sendo um direcionado aos licenciandos do curso e outro aos docentes. Como a versão final do questionário destinado aos alunos não continha questões de caráter aberto ou subjetivo, a análise e sistematização dos dados produzidos por meio deste instrumento deu-se com base em levantamentos estatísticos de caráter quali-quantitativo empreendidos em torno dos temas propostos por cada questão. Dessa forma, essas análises possibilitaram um entendimento em nível macro a respeito do perfil, das origens, das perspectivas, opções, expectativas e avaliações gerais dos licenciandos. Esses dados foram de grande relevância para as fases posteriores do trabalho de campo junto àqueles sujeitos – ou seja, as sessões de grupos focais e, em um último momento, as entrevistas individuais – uma vez que forneceram parâmetros e pontos de referência a partir dos quais foram delineadas os temas para discussão nos GF's e as questões norteadoras das entrevistas. Além disso, a compreensão proporcionada pelos questionários a respeito do perfil e das perspectivas acadêmicas e profissionais dos sujeitos do curso também foi utilizada como base para a elaboração das propostas de transformação para o curso, dispostas no último capítulo da tese.

O fato de a versão final dos questionários ser digital e online (*Google Forms*) facilitou bastante os procedimentos de tabulação das respostas, visto que a própria ferramenta do *Google* já apresenta relatórios quantitativos a partir de cada conjunto de respostas, geralmente em forma de gráficos acompanhados por índices percentuais. Entretanto, a fim de favorecer uma sistematização mais contextualizada em torno dos resultados apresentados pelos 40 questionários respondidos, foram elaboradas sínteses interpretativas por meio de registros cruzados em um editor de textos comum (*word*). A partir dessas sínteses também foi elaborada uma série de gráficos que, dispostos no decorrer do Capítulo 5 da tese, favorecem a compreensão a respeito do perfil e de outras percepções dos licenciandos.

Os questionários aplicados junto aos docentes do curso possuíam a particularidade de contar tanto com questões de múltipla escolha quanto com perguntas abertas, algumas das quais somente acessíveis a depender do teor de respostas anteriores, ou seja, vinculadas a fatores condicionantes diversos. Esse tipo de formulação demandou mais atenção e cuidado na organização e categorização das respostas obtidas, visto que resultou em uma grande

personalização em cada um dos nove documentos produzidos. Novamente foram elaboradas sínteses temáticas a partir das respostas de cada sujeito, a fim de facilitar o cruzamento dos dados quando de sua utilização na redação do tópico onde deveriam figurar. Essas sínteses utilizadas para organizar os dados produzidos a partir dos questionários dos professores foram, posteriormente, articuladas às análises das entrevistas individuais dos mesmos sujeitos, por meio do *software* MAXQDA 2020 – plataforma licenciada que dispõe em abas e pastas interconectadas transcrições e anotações vinculadas a fontes diversas, facilitando o manuseio tanto dos arquivos de áudio quanto de texto.

2.3.5 Organização e análise dos dados obtidos por meio de fontes orais (grupos focais, entrevistas e memoriais)

O conjunto de dados obtidos e produzidos a partir de fontes orais – ou seja, aqueles oriundos de sessões de grupos focais, entrevistas individuais e recebidos sob a forma de memoriais enviados pelos professores-fundadores da LicMus/UFCG – mereceram especial atenção em seus processos de tratamento, análise e interpretação. Isso porque, de acordo com Meihy e Holanda (2007, p. 131) esses dados consistem, eles mesmos, já em interpretações, percepções e representações pessoais a respeito de vivências que se deram em contextos sociais diversos. Nesse aspecto, é preciso que o pesquisador esteja consciente de duas contingências prementes nesse tipo de fonte. Por um lado, é essencial recordar que as informações e dados que estão emergindo daqueles depoimentos tratam-se de *reflexões e impressões existenciais* elaboradas a partir de versões dos fatos e realidades tais como vivenciados por cada sujeito – e não puramente dos fatos e realidades em si mesmos. Por outro lado, é importante perceber também que tais registros não se configuram simplesmente como impressões isoladas ou exclusivamente pessoais, visto terem sido elaboradas a partir de intensas experiências sociais, nas quais opiniões, percepções e posicionamentos de outros sujeitos interagem entre si, muitas vezes determinando as leituras e interpretações realizadas pela pessoa-fonte em questão. Sendo assim, conforme afirmam Halbwachs (2013) e Delgado (2006, p. 61), tais memórias e percepções configuram-se, sim, como representações legítimas de fatos e fenômenos sociais.

Tendo isso em mente, primeiramente todas as sessões de grupos focais e entrevistas individuais foram gravadas, catalogadas e armazenadas sistematicamente, a fim de facilitar os processos posteriores de transcrição, análise e interpretação. Foram criadas, então, pastas digitais com etiquetas detalhadas que continham informações tais como os dados de identificação das pessoas-fonte envolvidas, data, horário e local da gravação, condições

externas e ambientação e fatores contingentes diversos. O mesmo procedimento foi aplicado aos memoriais enviados em áudio e, feitas as devidas adaptações também aos memoriais escritos. Além disso, em consonância com as recomendações de Azevedo e colaboradores (2017, p. 162), foram tomados cuidados técnicos básicos, tais como a preparação de cópias de segurança dos áudios e sua armazenagem em suportes e localizações distintos.

No caso das sessões de grupo focal e entrevistas, além das gravações em áudio também mantive diários de campo escritos em tempo real, nos quais ia registrando observações e notas diversas relacionadas a informações não-verbais, pistas contextuais surgidas a partir dos depoimentos dos sujeitos, possíveis interconexões despertadas por uma ou outra informação, etc. Para tanto, foram utilizadas fichas específicas, para o caso das sessões de GF's, ou anotações sistemáticas registradas nos próprios roteiros que continham as questões norteadoras para as entrevistas (Apêndices F e G). Esses diários de campo foram posteriormente revisitados e consultados em conjunto com as transcrições em si quando da análise e interpretação dos dados e de sua escrita ao longo desta tese.

A fase posterior consistiu na transcrição de trechos de interesse dos áudios. Gibbs (2009, p. 28-29) e Penna (2015, p. 141) assinalam que a transcrição consiste em um processo interpretativo, no qual o pesquisador deve adotar como referências principais os objetivos da pesquisa. Sendo assim, muitos pesquisadores têm assumido que não há a exigência de uma transcrição literal do áudio gravado por inteiro, visto que, frequentemente, uma entrevista apresenta diversos pontos de maior e menor interesse à pesquisa, com interveniência de conversas entrecruzadas, eventuais interrupções por parte de terceiros, divagações por parte dos entrevistados, frases incompletas, etc. (BAILEY, 2008, p. 128-129). O que se mostra como fundamental ao pesquisador, portanto, é garantir o maior nível de fidedignidade possível ao teor da entrevista, zelando pela fidedignidade ao longo de todo o processo de transcrição. De fato, Gibbs (2009) chama a atenção para o fato de que a transcrição se trata de uma “[...] mudança de meio, e isso introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação” (GIBBS, 2009, p. 28). Sendo assim, nesta fase todas as gravações produzidas por meio dos instrumentos de coleta de dados foram ouvidas pelo menos duas vezes. Na primeira audição, sem interrupções, eram feitas anotações gerais sobre os principais argumentos levantados e o registro da localização dos pontos de maior interesse da sessão. Em uma segunda audição, esses pontos de interesse eram revisitados e, então, os depoimentos dos sujeitos eram transcritos. Nessa fase do processo, optei sempre por priorizar o teor essencial das ideias apresentadas, minimizando a intercorrência de elementos como marcadores conversacionais e eventuais falas ou interrupções

de pensamento (GIBBS, 2009; BAILEY, 2008). Todo esse processo foi operacionalizado por meio do *software* MAXQDA 2020.

Para o registro das respostas na redação do corpo desta tese, foram adotados dois critérios distintos. Para aqueles sujeitos cuja participação estava direcionada às percepções e vivências da formação e do cotidiano acadêmico da LicMus/UFCG em si mesmos, foram omitidos todos os dados pessoais e demais informações que pudessem levar à identificação de cada entrevistado – tais como área de atuação, componentes curriculares ministrados, etc. Nesse caso, os respondentes encontram-se designados por siglas, conforme sua colocação em relação ao contexto pesquisado – “L” para licenciando, “P” para professor e “E” para egresso – adicionado a um numeral identificador aleatório. Os resultados e as impressões, percepções e opiniões dos licenciandos, professores e egressos, assim como a interpretação desses dados, foram dispostos ao longo dos Capítulos 5 e 6 desta tese, sendo articulados às proposições da literatura e aos demais dados e informações advindos dos demais instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa.

Já para os sujeitos que foram alcançados pela pesquisa no intuito da elaboração da história e memória do NEC, do DART ou da fundação da Licenciatura em Música, foram mantidos seus dados de identificação, por razões de documentação histórica, conforme explanado anteriormente. Os dados obtidos junto a esses sujeitos encontram-se dispostos nos diversos tópicos do Capítulo 4. Sendo assim, cumpre assinalar que há professores – aqueles que atuaram nos contextos históricos abordados e que ainda se encontram em atividade – cujos discursos e depoimentos encontram-se registrados em ambas as categorias, sendo identificados quando se trata do aspecto histórico, e anônimos quando se trata de percepções gerais sobre o curso.

Os mesmos procedimentos de organização, análise e interpretação foram utilizados com relação aos memoriais fornecidos pelas pessoas-fonte relacionadas à pesquisa histórica em torno do Núcleo de Extensão Cultural, do Departamento de Arte da UFCG e da fundação da LicMus/UFCG, conforme explanado em tópico anterior. Os dados oriundos desses memoriais foram articulados a uma pesquisa bibliográfica específica em torno da história cultural de Campina Grande e das funções sociais da arte e da música em seu meio social no decorrer do século XX e na atualidade. Essa parte da pesquisa está sistematizada nos primeiros tópicos do Capítulo 4.

2.3.6 A Análise de Discurso (AD) e a interpretação dos dados obtidos em memoriais, entrevistas e grupos focais

A fase de análise, interpretação e sistematização dos dados obtidos por meio de fontes orais é, de acordo com Bauer e Gaskell (2002), o momento chave do trabalho do pesquisador, pois é ali, em meio a dados objetivos e percepções subjetivas tanto suas como das pessoas-fonte, que ele vai tomar as decisões inerentes à compreensão do fenômeno pesquisado e aos modos de formulação dessa compreensão quando da redação de seu trabalho. Nesse processo, de acordo com os autores “[...] são lembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista [...]” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 85).

Tendo isso em mente, foi necessário que esta pesquisa assumisse uma linha epistemológica específica para a análise e interpretação das falas e discursos dos 17 licenciandos que participaram das quatro sessões de grupos focais e dos 36 licenciandos, egressos e docentes que colaboraram por meio de entrevistas individuais, além dos memoriais – gravados e escritos – fornecidos pelos professores-fundadores do curso. Sendo assim, a principal ferramenta de análise assumida para a interpretação dos dados coletados ao longo da presente pesquisa foi a Análise de Discurso.

De acordo com Gill (2002), Análise de Discurso (AD) é um termo aplicado a um amplo conjunto de abordagens e enfoques de estudos de textos diversos, desenvolvidos a partir de diferentes tradições e correntes teóricas em diversas áreas do conhecimento, e que compartilham dois eixos definidores como princípios básicos para sua aplicação: (1) a rejeição da noção de linguagem como meio neutro de descrição da realidade e (2) a convicção a respeito da centralidade do discurso na construção da vida social (GILL, 2002, p. 244). Dessa forma, a AD considera que o discurso nunca ocorre em um vácuo social. Ele sempre é concebido, articulado e empregado com o intuito de fazer algum efeito, estando também situado em um determinado contexto. O discurso é, portanto, uma prática social.

Esse posicionamento epistemológico contrapõe-se criticamente aos paradigmas positivistas, sobretudo porque assume, como premissas fundamentais para a análise: uma postura crítica à noção de conhecimento dado, o reconhecimento de que o ser humano constrói sua compreensão do mundo a partir de referenciais históricos e culturais específicos, a convicção de que o conhecimento é uma construção social e, por fim, o compromisso de explorar as maneiras como esses conhecimentos se relacionam à ação humana e às práticas sociais.

Em conformidade com essas premissas, o objetivo da AD é a busca pela compreensão da produção de sentido que ocorre nas relações construídas entre linguagem, sujeitos e história. Nessa direção, cabe ao analista arguir os discursos com tipos de questões diferentes das abordagens tradicionais, procurando identificar e compreender tanto as vozes que influenciam a seleção e o uso de determinados mecanismos linguísticos subjacentes ~~aos discursos~~, quanto os efeitos desses mesmos mecanismos na constituição dos acontecimentos ou fenômenos que, de alguma forma, derivam de sua articulação (GILL, 2002, p. 246).

Dentre as várias possibilidades analíticas relacionadas ao conjunto teórico e metodológico da AD, destacam-se duas linhas principais: a AD de vertente francesa, que encontra em Michel Pecheux (1988; 1990; 2010) seu principal representante, e a vertente britânica, também designada como Análise Crítica do Discurso (ACD), relacionada aos estudos fundamentados na Teoria Social do Discurso, segundo as proposições do linguista inglês Norman Fairclough (2001a; 2001b; 2003; 2005; 2010). O debate em torno das divergências e convergências entre essas duas vertentes é bastante amplo, sobretudo no campo da linguística, e se dirige tanto às dimensões epistemológicas quanto às concepções a respeito do papel da análise de discurso nos processos de interpretação, compreensão e transformação do cotidiano social (MAGALHÃES, 2001; SILVA; GONÇALVES, 2017). Por não se tratar do escopo principal desta pesquisa, priorizarei a exposição em torno da vertente escolhida como ferramenta de análise a ser utilizada ao longo do presente trabalho: a Análise Crítica do Discurso – ACD.

2.3.6.1 A Análise Crítica de Discurso - ACD

A Análise Crítica de Discurso é uma abordagem que define *discurso* como sendo a aplicação da linguagem como prática social (MAGALHÃES, 2001, p. 17). Com base nessa premissa, Norman Fairclough (2000; 2001a; 2001b; 2003; 2005; 2010) procura identificar e compreender os significados existentes para além dos textos em si, investigando as condições de sua produção, veiculação e consumo, e dedicando especial atenção aos modos de materialização social dos discursos implícitos ou explícitos nesses textos na constituição de instituições, de relações de poder, de crenças, de concepções, etc.²³ Para Fairclough, a relação

²³ Na perspectiva da ADC, o *texto* deve ser compreendido como uma representação mais ou menos estática de determinado discurso (MAGALHÃES, 2001, p. 19), não importando se esta representação se encontra estabilizada em meios escritos ou não.

entre a linguagem e a estrutura social se estabelece como uma relação dialética de grande complexidade. Em suas palavras:

Uma das complexidades da dialética do discurso é o processo por meio do qual aquilo que começa como uma implantação retórica autoconsciente se torna "propriedade" – como as pessoas se tornam inconscientemente posicionadas "dentro" de um discurso. A inculcação também tem seus aspectos materiais: os discursos são dialeticamente inculcados não apenas em estilos, maneiras de usar a linguagem, mas também em corpos, posturas, gestos, modos de se movimentar e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2005, p. 5, tradução minha)²⁴.

Inseridos em determinados contextos, os discursos podem articular essa relação dialética com as práticas sociais de maneira mais ou menos estável, permitindo distinguir características específicas assumidas historicamente por determinados grupos sociais. Configuram-se assim as ordens do discurso, *concepções subjacentes* que podem ser entendidas como mapas complexos que delineiam conjuntos estabilizados de ideias e perspectivas de um meio social, como, por exemplo uma comunidade, uma profissão ou uma instituição (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 12). Sendo percebidas a partir da convergência de diferentes discursos em direção a determinados valores, essas ordens possuem caráter ambivalente: se, por um lado, representam uma rede estável e genérica que atua como elemento estruturante das práticas sociais, por outro lado, elas também consistem em um conjunto de ideias inevitavelmente instável e mutante, posto que são diretamente influenciadas pelo momento histórico e demais fatores contextuais. Portanto, representam também, de forma abstrata, as relações entre estrutura e ação, que se materializam nas práticas sociais (SILVA; GONÇALVES, 2017, p. 9).

Sendo assim, a identificação das ordens ou concepções subjacentes às práticas discursivas de um determinado grupo social pode ser considerada uma importante ferramenta na compreensão das ideologias presentes naquele contexto e dos mecanismos por meio dos quais se estabelecem, via discurso, as hegemonias em suas práticas sociais²⁵. Essa compreensão, por sua vez, caracteriza um dos principais compromissos assumidos pela ACD (CHIRIALAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 56).

²⁴ “One of the complexities of the dialectics of discourse is the process in which what begins as self-conscious rhetorical deployment becomes «ownership» – how people become un-self-consciously positioned «within» a discourse. Inculcation also has its material aspects: discourses are dialectically inculcated not only in styles, ways of using language, they are also materialized in bodies, postures, gestures, ways of moving, and so forth [...]” (FAIRCLOUGH, 2005, p. 5).

²⁵ No presente trabalho, assumo como padrão o termo *concepções subjacentes*.

2.3.6.2 Ideologia e Hegemonia

Para Fairclough (2001a, p. 117), ideologias são significações da realidade²⁶ construídas em diversas dimensões das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação em determinado contexto²⁷. Materializadas nas práticas discursivas que circulam pelas instituições, as ideologias interpelam constantemente os sujeitos inseridos naqueles contextos, alcançando seu ápice de eficácia quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum. As ideologias são, portanto, concepções estruturantes veiculadas nos discursos, constituindo as bases para as lutas por hegemonia num determinado meio social.

Para o delineamento do conceito de hegemonia, Fairclough recorre às proposições de Antônio Gramsci. Nesse quadro, a hegemonia é compreendida como uma liderança ou dominação exercida por força da integração de determinadas ideologias aos modos de pensar e agir dos sujeitos. Tal integração é constituída a partir de alianças e concessões, que operam no sentido de construir um consentimento naturalizado e automatizado, que passa a ser tido como padrão. Entretanto, essa dominação não é absolutamente estática. Em acordo com Gramsci, Fairclough acredita que as hegemonias apresentam um equilíbrio apenas instável, nunca atingido senão parcial e temporariamente (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 122). Em outras palavras, os cenários sociais tendem a ser sempre permeados por vozes diversas que representam ideologias alternativas e que também articulam discursos próprios, reclamando seu direito à hegemonia. O confronto entre vozes divergentes e mesmo os rearranjos possíveis entre vozes parcialmente convergentes têm o potencial de efetivamente provocar relevantes transformações nas práticas sociais de determinado contexto. De acordo com o autor:

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem duvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso. novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso “local” de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 128).

²⁶ O autor entende *realidade* como sendo “[...] o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 117).

²⁷ Para erigir seu entendimento a respeito das ideologias e de sua articulação nas práticas discursivas, Fairclough (2001a, p. 117) toma por base as proposições de Althusser, problematizando, entretanto, aquilo que chama de “contradição não-resolvida” naquele autor, a saber: as limitações de seu entendimento com relação às possibilidades de luta e transformação a partir de formulações ideológicas.

É justamente aí que reside o potencial transformador da ACD: ao desvelar a existência e a natureza das ideologias e das lutas hegemônicas subjacentes aos discursos, o analista abre espaço para a transformação das práticas sociais a eles relacionadas, à medida que permite aos sujeitos evidenciarem os contrastes entre as concepções e crenças naturalizadas e outras demandas da realidade social, posicionando-se criticamente a esse respeito. Tal movimento pode vir a desencadear a rearticulação das práticas discursivas e das ordens do discurso naquele contexto, ou seja, a instauração de novas concepções – novas ideologias – que tenderão a atuar como elementos estruturadores de novas práticas sociais – novas hegemonias (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 126). Essa possibilidade de o sujeito também atuar como protagonista da constituição de outras materialidades a partir da transformação de seu discurso é uma das principais especificidades definidoras da abordagem de Fairclough (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 123; MAGALHÃES, 2001, p. 27; SILVA; GONÇALVES, 2017).²⁸

2.3.6.3 ACD: *modos, operações e estratégias*

No que diz respeito à operacionalização metodológica, o caminho proposto pela ACD para o desvelamento das ideologias e das lutas hegemônicas presentes nas práticas de um grupo social é a busca pela identificação das *marcas identitárias* presentes nos discursos de seus sujeitos. Essas marcas podem ser entendidas como espécies de rastros dos significados assumidos na constituição das práticas discursivas e são resultantes das negociações que os indivíduos operam para legitimar sua ação na sociedade, apoiando-se em conceitos e posicionamentos tidos como “seguros” – porque ideologicamente consolidados. Em termos práticos, uma das maneiras concretas de se reconhecer essas marcas é por meio da identificação da intertextualidade presente no interior dos discursos. Para Fairclough, a intertextualidade consiste na “[...] propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados, e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 114). Dessa forma, a perspectiva intertextual assinala a historicidade dos textos, ou seja, situa os discursos como elos de cadeias pré-existentes e evidencia a maneira como eles sempre constituem prolongamentos e acréscimos de outros textos anteriormente existentes.

²⁸ Nesse aspecto, além de sua ligação às proposições de Garmsci, a ACD se declara claramente tributária às leituras marxistas de Habermas, Giddens, Althusser e Baudrillard, ainda que as problematize criticamente em determinados aspectos (CHOURIALAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 75).

Ferramentas auxiliares para a identificação dessas marcas identitárias em meio à intertextualidade presente nos discursos podem ser encontradas nas proposições de Thompson (2011), que enumera cinco modos de operação por meio dos quais as ideologias podem se fazer presentes nos discursos: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação²⁹. Esses cinco modos usualmente se materializam sob a forma de estratégias típicas de construção simbólica, que o autor distingue de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 3: Modos de operação e estratégias de construção simbólica das ideologias no discurso

MODOS DE OPERAÇÃO	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DAS IDEOLOGIAS NO DISCURSO
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufimização Tropo
Unificação	Estandarização (padronização) Simbolização da Unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização/passivização

Fonte: Thompson (2011, p. 81).

Ao abordar o primeiro modo de operação e construção simbólica das ideologias em um determinado meio social – a *legitimação* – Thompson (2011, p. 82) lança mão dos argumentos de Max Weber para assinalar que uma ideologia pode procurar se impor por meio de um discurso que procure construir a ideia de que ela é justa, necessária e digna de apoio. Nesse caso, as estratégias mais comumente verificadas seriam: (1) a *racionalização*, ou seja, a construção de cadeias de razoabilidade em torno dos fundamentos essenciais da ideologia em questão; (2) a *universalização*, que assume a argumentação da utilidade e necessidade da existência daquela ideologia como um bem para todos e (3) a *narrativização*, que procura dotar a ideologia de historicidade, justificando sua presença *no presente* em função de um suposto enraizamento *no passado*.

²⁹ Ao elaborar esta sistematização, o autor esclarece três pontos que considera importantes: (1) que não pretende afirmar serem esses os *únicos* modos de operação das ideologias nos discursos; (2) que as estratégias associadas a esses modos também não são as únicas possíveis e nem são exclusivas aos modos por ele relacionados; e (3) que esses modos não devem ser considerados como recursos intrinsecamente ideológicos – eles podem estar aparecendo simplesmente como recursos linguísticos sem determinadas intenções de dominação e poder (THOMPSON, 2011, p. 82).

O segundo modo de operação da ideologia, de acordo com Thompson, é a *dissimulação*, que consiste na ocultação de sua verdadeira natureza no interior dos discursos. Nesse sentido, empregam-se como estratégias (1) o *deslocamento*, por meio do qual efetua-se a troca dos termos utilizados para se referir a um determinado objeto ou pessoa, a fim de ocultar sua verdadeira identificação; (2) a *eufemização*, que consiste em suavizar as descrições a fim de amortecer o impacto daquilo que se está descrevendo, e (3) o *tropo*, termo aplicado por Thompson (2011, p. 84) para se referir à utilização de figuras de linguagem no intuito de ocultar o verdadeiro sentido das ideologias.

O modo de operação *unificação* é descrito por Thompson como sendo a construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que opera no sentido de interligar os indivíduos por meio de identidades coletivas, ainda que efetivamente eles estejam situados em posições não unificadas. Nesse sentido, atuam no interior do discurso estratégias típicas como a padronização e a simbolização da unidade, que consistem na criação e difusão de elementos abstratos ou concretos cujo intuito é despertar nos indivíduos um sentimento de pertença a uma coletividade formatada segundo uma determinada ideologia.

O quarto modo descrito por Thompson é a *fragmentação*, que consiste em construir argumentos cuja intenção é dividir os indivíduos de um grupo social. As estratégias aqui empregadas são (1) a *diferenciação*, que atua delimitando fronteiras entre os grupos de indivíduos; e (2) o *expurgo do outro*, que constitui a figura do inimigo, jogando os indivíduos de um grupo uns contra os outros.

Por fim, Thompson (2011, p. 87) explana o quinto *modus operandi* da ideologia, designado como *reificação*, na qual, segundo o autor, processos são retratados como coisas ou acontecimentos praticamente naturais, ou seja, a respeito dos quais não se precisa refletir histórica ou criticamente. Esse modo pode ser tratado de forma simbólica nos discursos por meio das estratégias de (1) *naturalização*, quando se obscurece as dimensões socioculturais de algo, dotando-o de caráter natural ou dado; (2) *eternalização*, quando se oculta sua construção histórica; e (3) a *nominalização* e a *passivização*, que são, na realidade, a utilização de aplicações linguísticas específicas cuja intencionalidade está em jogar o foco do leitor ou ouvinte em determinados temas, em prejuízo de outros. Nesse caso, a *nominalização* consiste em transformar sentenças ou ações em nomes, a fim de ocultar seus agentes, e a *passivização*, que ocorre quando verbos são colocados na voz passiva, a fim de escamotear o verdadeiro ator do fenômeno do discurso.

Como é possível perceber, a sistematização apresentada por Thompson (2011) a respeito dos modos de operação das ideologias e suas respectivas estratégias de construção

simbólica consiste em um meio metodológico que pode fornecer balizas bastante definidas para a identificação das marcas identitárias presentes nos discursos, processo essencial para o desvelamento das ideologias e das lutas por hegemonia ali existentes. Como dito anteriormente, o desvelamento das ideologias subjacentes aos discursos – que pode ser apreendido a partir da aplicação das propostas analíticas de Thompson (2011) – e a consequente identificação das lutas hegemônicas em determinado contexto são pontos chave para a ACD enquanto proposta teórico-metodológica. Nesse quadro, para pesquisas que visam análises relacionadas à compreensão dos discursos e das práticas sociais vinculadas a ambientes institucionais diversos – como é o caso da presente pesquisa – Fairclough (2005a, p. 932) apresenta quatro alternativas de exploração, a saber³⁰:

- a. O estudo da *emergência dos discursos*, ou seja, a investigação a respeito dos processos de surgimento de novos discursos a partir da articulação com discursos anteriores;
- b. O estudo da *hegemonia dos discursos*, relacionado à compreensão dos jogos de poder verificados no cenário analisado;
- c. O estudo da *recontextualização discursiva*, cujo intuito é analisar os processos de colonização/apropriação dialética por meio dos quais os sujeitos de um grupo social incorporam discursos externos, atualizando-os ativamente em práticas de dentro de sua área;
- d. O estudo da *operacionalização discursiva*, que se dedica a questionar como se operam as transformações nas práticas sociais concretas a partir de transformações verificadas nas práticas discursivas em um determinado contexto.

Nesta tese, como será possível verificar ao longo do Capítulo 6, irei acerca-me às duas primeiras dimensões de exploração sistematizadas pelo autor, ora alternada, ora concomitantemente, uma vez que meu objetivo é compreender a presença de concepções e ideologias que atuam como bases de apoio para as percepções dos sujeitos da Licenciatura em Música da UFCG – licenciandos, professores e egressos – a respeito da formação docente na área de música, identificando, ao mesmo tempo, vozes outras que denunciem a existência de ideologias alternativas e que, eventualmente, estejam desencadeando – ou possam vir a desencadear – lutas hegemônicas e transformações nas práticas sociais naquele contexto.

³⁰ O autor explica, ainda, que essa sistematização não possui caráter prescritivo e que cada pesquisador deve delinear sua agenda analítica a partir de suas bases teóricas e do problema que pretende investigar.

2.4 A disposição dos dados, análises e interpretações nesta tese

Como foi possível verificar por meio da exposição articulada no presente capítulo, a complexidade das pesquisas relacionadas aos fenômenos sociais exige do pesquisador não apenas o domínio de técnicas variadas de coleta de dados, mas, sobretudo, uma capacidade interpretativa apurada, dotada de maturidade e sensibilidade. Sendo assim, em consonância com as proposições de Penna (2015, p. 148), discerni a seleção dos tipos de dados e dos procedimentos de coleta que seriam necessários e adequados a partir de uma reflexão prévia a respeito do problema a ser pesquisado e dos objetivos previamente estabelecidos.

Nessa direção, a articulação dos dados e informações coletados por meio dos instrumentos diversos sobre os quais refleti anteriormente me proporcionou um acesso multidimensional aos vários aspectos do perfil formativo e do cotidiano acadêmico da licenciatura em música da UFCG, condição essencial para a compreensão mais apurada de suas realidades e a construção criteriosa e sistemática de novos conhecimentos a seu respeito. Entretanto, conforme assinala Brandão (2002, p. 29), tão importante quanto ter coletado dados e informações relevantes para a pesquisa é saber também como organizá-los e articulá-los entre si, pois, de acordo com a autora:

A maturidade de um pesquisador pode pois ser aquilatada pela capacidade de fazer a melhor opção entre as alternativas postas para a análise de seu objeto, o rigor com que se elabora suas referências, o cuidado com que escolhe seus instrumentos de pesquisa e a cautela com que interpreta os resultados de investigação: é a tão afirmada, mas nem sempre praticada, “construção do objeto” (BRANDÃO, 2002, p. 29).

Tendo isso em mente, optei por dispor os dados e conhecimentos construídos ao longo dessa pesquisa da forma mais integrada e relacional possível, adotando uma redação que favorecesse o constante entrecruzamento entre as reflexões e compreensões edificadas a partir dos dados obtidos por cada instrumento utilizado. Desse modo, a remissão de informações advindas das mais diversas fontes acionadas ao longo da pesquisa proporciona a oportunidade de um contínuo confronto de reflexões e pontos de vista a respeito dos fenômenos abordados, o que pode favorecer uma interpretação mais multidimensional e integrada a seu respeito.

Nesse aspecto, também é possível considerar a formulação geral deste trabalho como uma sistematização em espiral, na qual determinados conceitos, reflexões e constructos são constantemente revisitados em tópicos e capítulos diversos, porém sempre de maneira mais

crítico-reflexiva que nas ocasiões anteriores, no sentido de favorecer o amadurecimento de suas compreensões.

CAPÍTULO III

A formação superior de professores de música: perspectivas teóricas e reflexões

Conforme evidenciado a partir da revisão de literatura apresentada anteriormente, estudos que se debruçam sobre a formação de professores de música no Brasil vêm ocupando um espaço cada vez mais significativo no quadro geral das pesquisas acadêmicas das áreas de música e educação, sobretudo nos últimos seis anos (2015-2020). Essas pesquisas, por sua vez, têm assumido abordagens as mais diversas, abrangendo tanto as concepções formativas que fundamentam as estruturas curriculares e/ou normativas assumidas pelas licenciaturas em música do país, como também análises e discussões a respeito das percepções, representações e interesses dos licenciandos e egressos inseridos em diferentes contextos socioculturais.

Diante desse panorama, o capítulo que agora se inicia apresenta as perspectivas teóricas que embasam esta tese na busca pelo entendimento a respeito dos corpos de conhecimentos e saberes que constituem a formação superior de professores de música na contemporaneidade. Nessa direção, ele se encontra estruturado em quatro seções principais. Na primeira delas, aportes epistemológicos oriundos das áreas da educação e da música são tomados como base para delimitar quatro *dimensões formativas* que serão assumidas pela presente tese como categorias fundamentais de análise. Na segunda seção do capítulo apresentarei proposições teórico-reflexivas que concebem a formação de professores a partir da integração dos conhecimentos e saberes referentes às dimensões anteriormente sistematizadas. Projetadas sobre o panorama da formação inicial de professores de música, tais proposições descortinam perspectivas que podem ser capazes de superar hierarquizações epistemológicas e modelos fragmentados de organização curricular, aproximando a formação acadêmica à configuração orgânica e inextricável com que essas bases são postas em operação no exercício cotidiano do ensino-aprendizagem na área de música. No terceiro tópico são formuladas conceituações e reflexões em torno da problemática da colonialidade no ensino superior de música no Brasil, situando como a literatura tem apontado possibilidades de enfrentamento desse desafio por meio do estabelecimento de brechas, rupturas e opções decoloniais nas estruturas formativas e nas práticas sociais dos cursos de formação de professores de música. Por fim, no quarto e último tópico do capítulo, apresento algumas discussões e reflexões em torno das disposições legais que regem a formação de professores no país, enfocando de maneira particular suas implicações para a docência na área de música, sobretudo no que diz respeito às perspectivas de uma formação culturalmente contextualizada.

3.1 Dimensões da formação de professores de música: conceitos, debates e reflexões

3.1.1 Dimensão da formação didático-pedagógica

De acordo com Roldão (2007, p. 95-96), a trajetória histórica das pesquisas na área da educação nas últimas décadas tem sido marcada por uma expressiva ampliação das compreensões a respeito do caráter multidimensional da profissão docente e, conseqüentemente, por constantes problematizações a respeito dos conhecimentos e saberes necessários para a atuação neste campo. Nesse contexto, a autora afirma que, em substituição às perspectivas de outrora – que conferiam aos estudos pedagógicos um caráter predominantemente voltado para a implementação de mecanismos direcionados à eficácia no ensino – atualmente os estudos que se debruçam sobre a formação pedagógica dos professores vêm assumindo um caráter cada vez mais crítico-reflexivo e aberto a novos modelos e fontes. Em suas palavras:

A actividade de ensinar – como sucedeu com outras actividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa (ROLDÃO, 2007, p. 97)³¹.

Surgidos a partir da análise e da reflexão sobre diferentes *práxis* pedagógicas situadas em contextos diversos, esses “novos corpos de conhecimento” dos quais fala a autora se constituem como uma verdadeira “[...] constelação de saberes de vários tipos” (ROLDÃO, 2007, p. 98), articulados em torno do *ato de ensinar*. A autora assinala, ainda, que essas “constelações” assumem configurações *compósitas* e *integradas*, visto que transcendem as especificidades científicas de cada área, agregando e integrando matérias e reflexões advindas de fontes diversas em direção ao ensino propriamente dito, ou seja, ao compartilhamento de conteúdos, experiências, saberes, vivências, etc. (ROLDÃO, 2007, p. 99).

Assumindo tais proposições, esta tese designa como *dimensão didático-pedagógica* o conjunto de conhecimentos e saberes próprios do fenômeno do ensino-aprendizagem e que

³¹ Mantém-se aqui a grafia original portuguesa, adotada no estudo da autora.

atuam no sentido de favorecer a compreensão e o desenvolvimento de processos educativos nas diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, esta dimensão agrega saberes relacionados à reflexão em torno dos pilares históricos e sociais da profissão docente, mas também da operacionalização do ato pedagógico enquanto intervenção social voltada para o desenvolvimento da formação humana, independentemente da área de conhecimento específica na qual se desenvolve. Os conhecimentos e saberes dessa dimensão constituem, portanto, uma espécie de “bagagem sólida” (IMBERNÓN, 2011) que possibilita ao professor uma visão ampliada a respeito de seu papel e das possibilidades de sua atuação docente em cada contexto educativo onde se encontra inserido, lançando as perspectivas do educador para além da simples *transmissão* de conteúdos e fomentando “[...] processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências” (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

No entanto, muito embora sejam, como afirma Roldão (2007), conhecimentos *compósitos* e *integrados*, os estudos em torno desses conjuntos de conhecimentos e saberes didático-pedagógicos têm sido sistematizados a partir de campos distintos da educação, que, lançando múltiplos olhares em direção aos fenômenos educativos, assumem como pontos de interesse determinados aspectos específicos, tais como seu desenvolvimento histórico, sua função social e suas dinâmicas e reflexos na mente humana. Sistemáticamente, Klug e Pinto (2015) afirmam que é possível categorizar esses campos de estudo em dois grandes eixos epistemológicos. O primeiro deles procura compreender a educação de forma mais ampla, constituindo lentes interpretativas a partir de perspectivas sociológicas, históricas e filosóficas – para mencionar as mais recorrentes. O segundo eixo, por sua vez, assume um caráter mais *aplicado*, articulando conhecimentos e saberes em torno dos procedimentos didáticos e sistematizando a compreensão a respeito das múltiplas ferramentas metodológicas postas em práticas no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem (KLUG; PINTO, 2015, p. 4).

Em termos curriculares, o primeiro eixo geralmente é representado nos cursos superiores por estudos vinculados à Sociologia da Educação, à História da Educação e à Filosofia da Educação, e caracterizam corpos de conhecimento cuja importância no contexto geral da formação docente vem sendo reiteradamente assinalada por autores como Nóvoa (1996; 1999; 2009), Oliveira e Silva (2014; 2016), Martins e Weber (2010), Galvão e Lopes (2011), dentre outros. Assumindo perspectivas diversas, esses estudiosos têm enfatizado que as sistematizações teórico-reflexivas advindas de tais campos são cruciais no sentido de fornecer aos educadores em formação as ferramentas necessárias para a leitura crítica das realidades sociais e de seus impactos na constituição dos processos educativos os quais deverão protagonizar. De acordo com Nóvoa (1996), esse é o tipo de requisito essencial ao professor

nos dias atuais, haja vista que a contemporaneidade tende a demandar dos educadores, cada vez mais, compreensões crítico-analíticas em torno dos processos histórico-culturais por meio dos quais se constituem os fenômenos de ensino-aprendizagem e sua institucionalização. Nessa direção, o autor assinala a importância de oportunidades de reflexão em torno dessas questões ainda na formação inicial, visto que “[...] o mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.” (NÓVOA, 1996, p. 417).

Já o segundo eixo epistemológico desta dimensão, como mencionado anteriormente, diz respeito a conhecimentos e saberes de caráter mais *aplicado*. De acordo com autores como Pimenta e Anastasiou (2008), Libâneo (2001; 2012; 2015) e Gatti (2010), esses corpos de conhecimento são muitas vezes designados simplesmente como *didática*, e ocupam posição central na formação docente, uma vez que se referem de modo mais direto às teorias e práticas de ensino-aprendizagem. Situam-se nesse quadro, portanto, os estudos relacionados à concepção, ao planejamento e à operacionalização de itinerários formativos diversos, indo desde a seleção de conteúdos/saberes/conhecimentos até o desenvolvimento de caminhos metodológicos para seu ensino e a implementação de mecanismos apropriados para a avaliação de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, vinculam-se a este eixo também corpos de conhecimentos e saberes advindos de campos como a psicologia e a psicopedagogia, dentre outros.

Entretanto, muito embora estejam diretamente vinculados à prática pedagógica propriamente dita, autores como Libâneo (2015) e Gatti (2010) têm chamado a atenção para o fato de que seria um equívoco considerar os estudos do campo da didática como algo puramente “instrumental”, olvidando seu caráter teórico-reflexivo. A esse respeito, Libâneo (2015) procura enfatizar as implicações mais profundas da didática em relação ao próprio conhecimento específico que se pretende ensinar, assinalando que:

[...] tem sido consensual o entendimento de que seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem ligado à apropriação de conhecimentos, em determinados contextos, visando à formação do aluno. Constitui-se, assim, como um sistema teórico de referência para dar suporte à análise de aspectos da formação profissional de professores no que se refere à relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico (LIBÂNEO, 2015, p. 633).

Compreendendo “conhecimento disciplinar” como sendo o conjunto de conteúdos, experiências e saberes de determinada área específica, o autor chama a atenção para o fato de que a didática é responsável por dar forma pedagógica a esses corpos de conhecimentos, transformando-os, por assim dizer, em saberes acessíveis e assimiláveis a determinados sujeitos. Nessa perspectiva, Libâneo, em consonância com demais estudiosos do campo da formação docente – tais como Candau (2014; 2016) e Gatti (2010) – afirma que os estudos em torno da didática deveriam ter mais protagonismo nos cursos superiores para a formação de professores, questionando, ainda, os modelos convencionais de estruturação curricular que estabelecem espaços/tempos desarticulados para os estudos relacionados às epistemologias específicas de cada área de conhecimento e os estudos vinculados aos saberes pedagógicos (LIBÂNEO, 2012, p. 01).

De acordo com Gatti (2010, p. 1.355), esse modelo foi historicamente consolidado no sistema educacional brasileiro por meio do formato conhecido como “3+1”, no qual três quartos dos estudos eram dedicados aos conteúdos específicos da área, posteriormente seguidos de uma espécie de “formação complementar” direcionada à preparação instrumental do professor no que diz respeito às metodologias e práticas de ensino. Teoricamente superado por meio dos movimentos de renovação curricular da formação docente verificados nas últimas décadas do século XX, esse formato, contudo, ainda parece resistir em muitos contextos acadêmicos, conforme assinalam estudos como os de Gatti (2010), Candau (2014; 2016), Libâneo (2012; 2015), Moreira (2012), dentre outros³².

No campo da música, relevantes consequências dessa desarticulação entre a dimensão didático-pedagógica e as outras dimensões próprias da formação de professores têm sido verificadas por diversos estudos que analisam os currículos e os perfis dos cursos superiores da área (MATEIRO, 2009; 2011b; PEREIRA, 2012; PENNA, 2007; 2014; GALIZIA, 2016; QUEIROZ, 2017b; 2020; ALMEIDA, 2010; 2012). Tais trabalhos evidenciam que, ao adotarem uma configuração na qual os estudos relacionados à formação pedagógica se encontram comumente cursados em contextos e cenários (horários, ambientes, etc.) distintos daqueles dedicados à formação musical, esses itinerários formativos acabam por favorecer que os licenciandos considerem os conhecimentos e reflexões de caráter pedagógico como matérias simplesmente alheias à especialidade do professor de música. Esse estado de coisas pode resultar em relevantes lacunas na formação de professores de música, uma vez que tende a limitar consideravelmente tanto o acesso dos licenciandos em música a todo o universo do

³² A discussão em torno das perspectivas de superação desse modelo fragmentado será abordada em tópico posterior.

conhecimento didático-pedagógico próprio da profissão docente, como também pode vir a ocasionar o estreitamento de sua compreensão a respeito de seu papel histórico-social.

As reflexões articuladas neste tópico permitem situar a formação didático-pedagógica como uma dimensão fundamental da formação docente em todas as áreas – inclusive na música –, visto que se debruça sobre os diversos aspectos do ato de ensino em si mesmo, englobando todo um conjunto de saberes e conhecimentos dos quais um professor não pode prescindir na busca pelo desenvolvimento de uma ação educativa reflexiva e problematizadora. É importante reforçar, entretanto, que, nesta tese, toda essa dimensão é compreendida como algo a ser desenvolvido de forma integrada com os diversos outros corpos de saberes e conhecimentos necessários à prática docente como um todo. Essa perspectiva será articulada mais detalhadamente em tópico posterior.

3.1.2 Dimensão da formação estético-musical

O que se encontra sistematizado nesta tese como sendo a *dimensão estético-musical* da formação de professores de música diz respeito aos conhecimentos e saberes especificamente relacionados ao fenômeno musical em si mesmo. Dessa forma, encontram-se reunidos nessa dimensão temas, tópicos e conteúdos diversos, que abarcam desde reflexões de caráter histórico-sociológico a respeito das inter-relações entre a música e a sociedade, passando por estudos relacionados à teorização dos aspectos sonoros e à sistematização dos recursos de grafia musical, e se estendendo até aquele ensino mais diretamente voltado para o aperfeiçoamento das habilidades técnicas do aluno em determinado fazer musical – prática instrumental, canto, regência, etc. Em outras palavras, a dimensão da formação estético-musical do professor de música, conforme o entendimento aqui assumido, engloba todos aqueles elementos que estão estruturados em torno da construção sonora da música e de suas representações e funções sociais.

Pesquisas que se debruçam sobre os currículos assumidos pelos cursos superiores de música no país (MATEIRO, 2009; 2011a; 2011b; QUEIROZ, 2017b; 2019; 2020; RIBEIRO, SANTOS; QUEIROZ, 2019; dentre outras) evidenciam a existência de pelo menos três grandes categorias que agregam e sistematizam os estudos vinculados à dimensão da formação estético-musical: (1) estudos de caráter teórico-sistemático, cujo objetivo está no entendimento da linguagem e das estruturas apresentadas pelas obras musicais; (2) estudos de caráter técnico, direcionados às maneiras de criação e performance musical; e (3) estudos de caráter crítico-reflexivo, que giram em torno dos aspectos relacionados às múltiplas possibilidades de

vinculação social da música. Entretanto, conforme pode ser comprovado a partir da revisão de literatura apresentada no Capítulo 1 da presente tese, pesquisas que têm direcionado seu foco à análise curricular das licenciaturas em música do país têm assinalado que, de um modo geral, os itinerários formativos assumidos por estes cursos apresentam uma evidente priorização das duas primeiras dessas categorias em relação à terceira.

De fato, ao refletir a respeito dos dados levantados por meio de pesquisa realizada junto a uma quantidade expressiva de cursos superiores de música do Brasil, os trabalhos de Mateiro (2011a; 2011b), Ribeiro, Santos e Queiroz (2019) e Queiroz (2019) expõem dados que possibilitam inferir que os currículos das instituições alcançadas apresentam uma estruturação-padrão, na qual os estudos em torno dos aspectos sonoros são evidentemente privilegiados, em detrimento dos conhecimentos e saberes vinculados às outras dimensões do fazer musical. Nesse panorama, os currículos tendem a apresentar uma expressiva uniformidade, independentemente dos cenários locais nos quais estejam inseridos. De acordo com Queiroz:

[...] 100% das instituições pesquisadas organizam seus currículos fragmentando a música em disciplinas como “harmonia”, “teoria e percepção”, “contraponto”, “história da música”, “metodologia de ensino da música”, “improvisação”, “instrumento”, “canto”, entre outras. (QUEIROZ, 2019, p. 10).

As constatações e reflexões provocadas pelo autor com base nesses e muitos outros dados permitem perceber, ainda, que a predominância de estudos voltados à assimilação e ao treinamento dos *aspectos sonoros do fazer musical* – em detrimento de abordagens nas quais a música seja refletida enquanto fenômeno sociocultural – resultam em consideráveis prejuízos à formação de professores de música. Dados e reflexões semelhantes a respeito da constituição curricular dos cursos superiores de música também podem ser encontrados em várias outras pesquisas da área, que apontam a necessidade de reestruturações e readequações em direção à incorporação dessas outras perspectivas nos itinerários formativos da área (PENNA, 2007; 2014; ALMEIDA, 2012; PEREIRA, 2012; GALÍZIA; LIMA, 2014). Esse é um estado de coisas problemático, visto que os professores de música formados segundo tais padrões, ao serem inseridos em um campo profissional tão diverso e multifacetado quanto o atual, terão diante de si desafios bem maiores e mais complexos do que simplesmente levar seus alunos a executarem *determinadas obras* sob os desígnios de *determinados padrões*.

Além desse aspecto relacionado à seleção propriamente dita de quais conhecimentos e saberes estético-musicais devem assumir predominância nos cursos voltados à formação do professor de música, reiteradas pesquisas apontam para a constatação de que o ensino proposto

pelas IES do país encontra-se, muitas vezes, estruturado a partir de *paradigmas positivistas*, que preconizam itinerários formativos nos quais os conhecimentos são dispostos de maneira fragmentada e descontextualizada entre si (QUEIROZ, 2017b; 2019; GALÍZIA, 2016; GALÍZIA; LIMA, 2014). De acordo com Queiroz (2019):

A ideia que fundamenta tal modelo é que, a partir da separação do fenômeno estudado em pequenas unidades de ensino (as disciplinas) é possível didaticamente promover a formação do estudante via a construção de conhecimentos que, ao fim da ação educativa, serão devidamente (re)conectados e (re)juntados pelos sujeitos participantes de tal processo (QUEIROZ, 2019, p. 10).

O autor assinala que esse tipo de concepção formativa, segundo a qual se segmenta as diversas dimensões do fazer musical – tais como a percepção, a história, a prática instrumental, a representação gráfica, etc. – supõe que “[...] no final do curso/habilitação o graduado (bacharel ou licenciado) se expressará musicalmente ou ensinará música com base na reconexão dos saberes que aprendeu de forma fragmentada nas diversas disciplinas.” (QUEIROZ, 2019, p. 10). Essa é uma perspectiva que, certamente, precisa ser problematizada.

Na área da educação, como já refletido anteriormente, autores como Libâneo (2012; 2015), Gatti (2010) e Candau (2014; 2016) têm assinalado que esse padrão desarticulado de estruturação dos itinerários formativos consiste em um modelo de organização curricular originário da concepção moderna de educação, que preconiza uma suposta cientificidade, caracterizada pela abordagem dos objetos de estudo a partir de trajetórias educacionais operacionalizadas por meio da fragmentação do conhecimento em unidades disciplinares isoladas entre si e do estabelecimento de percursos escolares baseados em um determinado padrão de evolução. Candau (2016) conceitua esse modelo como *formato escolar*, e afirma que ele consiste em uma espécie de *macroestrutura* sobre a qual todo o percurso de formação é assentado (CANDAU, 2016, p. 301).

Como apontam os dados levantados pelas pesquisas de Queiroz (2017b; 2019), Mateiro (2009; 2011a; 2011b), Galízia e Lima (2014), Penna e Sobreira (2020), dentre outros, esse formato escolar parece ter evidente predominância nos cursos superiores de formação de professores de música, sobretudo pelo fato de que, como apontam os autores, suas características se alinham historicamente ao estabelecimento do perfil e dos objetivos assumidos pelo modelo conservatorial. Tal como assinalado por Queiroz (2019), estabelecem-se, então, estudos nos quais o fenômeno musical é fragmentado em segmentos que deverão ser estudados separadamente, tais como Percepção Musical, Harmonia, Técnica Instrumental,

História da Música, Literatura e Repertório, Metodologia do Ensino da Música, Fundamentos da Educação Musical, etc. Entretanto, essa é apenas uma primeira parte do problema. Em decorrência dessa estruturação segmentada, novas fragmentações inevitavelmente vêm a acontecer. Sendo assim, como um período letivo apenas não é o suficiente para se abarcar todos os conteúdos usualmente previstos para cada disciplina, iniciam-se as grandes sequências em blocos semestrais: Harmonia I, II, III; Percepção I, II, III, IV, V; História da Música I, II, III, IV, V; etc. Nesse panorama, como cada disciplina está obedecendo a uma lógica interna para a sequenciação de seus conteúdos, à medida que os períodos letivos vão se passando, as experiências formativas vão se afastando cada vez mais umas das outras, de maneira que, antes mesmo de se chegar à metade do curso, o aluno já se encontra vivenciando uma formação totalmente desarticulada e desvinculada de uma experiência musical mais holística e integradora – como, aliás, é o fenômeno musical em si mesmo³³. É importante assinalar, ainda, que a adesão a esse modelo não se restringe apenas aos cursos que aderem explicitamente ao perfil estético representado pela música erudita – universo de onde se originou tal sistematização disciplinar. De fato, esse padrão de estruturação pode ser constatado também nos cursos nos quais os conteúdos, técnicas e repertórios próprios da música popular são trazidos para dentro da academia (QUEIROZ, 2017b; 2020; SANTOS, RIBEIRO; QUEIROZ, 2019).

Fundamentada nos dados, reflexões e proposições apresentados ao longo do presente tópico, compreendo que, muito embora devesse se referir aos elementos constitutivos da música como fenômeno holístico e multidimensional – incluídos aí seus aspectos materiais/sonoros, estéticos e sociais – os saberes e conhecimentos próprios da dimensão estético-musical têm sido, na prática, trabalhados de forma seletiva e fragmentada no contexto de muitas das licenciaturas em música existentes no país (QUEIROZ, 2019). Com isso, assume-se uma reflexão voltada para a superação da hierarquização dos estudos de conteúdos musicais (QUEIROZ, 2020a; PENNA; SOBREIRA, 2020) e de sua organização fragmentada, consolidada na adesão ao formato escolar (CANDAU, 2016). Tais chaves de interpretação serão utilizadas ao longo deste trabalho no sentido de delinear alternativas de formação por meio das quais os conhecimentos e saberes próprios da dimensão estético-musical da formação de professores de música possam ser trabalhados de forma integrada e orgânica nas licenciaturas em música, tanto entre si mesmos, quanto com relação às demais dimensões da

³³ Esse estado de coisas será constatado no cenário específico da LicMus/UFCG, exposto por meio dos dados empíricos da pesquisa, dispostos mais detalhadamente no Capítulo 5.

formação docente como um todo. Essa perspectiva será abordada de maneira pormenorizada em tópico posterior.

3.1.3 Dimensão da formação pedagógico-musical

Esta tese assume como sendo a *dimensão pedagógico-musical da formação do professor de música* o corpo de conhecimentos e saberes técnicos e reflexivos colocados em operação na elaboração e no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem especificamente musicais. Essa dimensão engloba, portanto, todo o conjunto de métodos e técnicas de ensino direcionados ao compartilhamento dos saberes e conhecimentos vinculados à dimensão estético-musical, abordada em tópico anterior. Passo agora a apresentar as bases epistemológicas que fundamentam tal proposição.

O termo “conhecimento pedagógico-musical” foi introduzido de forma mais sistemática na literatura brasileira a partir do ensaio intitulado “*Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*”, de autoria do pesquisador alemão Rudolf-Dieter Kraemer, cuja versão em português foi publicada no ano 2000, com tradução de Jusamara Souza. Ali, o autor parte do princípio de que a pedagogia da música se ocupa com “[...] as relações entre as pessoas e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (KRAEMER, 2000, p. 51), e propõe, para seu estudo, uma sistematização na qual se articulam os saberes específicos da área da música a uma ampla gama de outros conhecimentos e abordagens advindos de campos como a filosofia, a história, a psicologia e a pedagogia, dentre outros. Sendo assim, em termos gerais, Kraemer busca evidenciar as bases interdisciplinares envolvidas na elaboração e condução de processos de ensino-aprendizagem em música. Entretanto, nos vinte anos contados desde a publicação desse estudo em língua portuguesa, o termo “pedagógico-musical” e diversas outras expressões correlatas, tais como “pedagogia musical”, “práticas pedagógico-musicais” e “formação pedagógico-musical”, por exemplo, também têm sido utilizados em trabalhos diversos como referência direta a métodos e técnicas de ensino ou, em alguns casos, como designação sinônima para atividades, jogos, dinâmicas, etc. (DEL BEN, 2002; LOBATO, 2007; NAVEDA, 2006; SOUZA, 2006; MATEIRO; ILARI, 2012; CORRÊA, 2013; dentre outros).

As categorizações e análises apresentadas por estudos como os de Queiroz (2019; 2020a), Pereira (2012) e Mateiro (2009; 2011a; 2011b) constatarem que, de um modo geral, as licenciaturas do Brasil concentram a formação direcionada à preparação dos licenciandos para o ensino de conhecimentos e saberes musicais em componentes curriculares comumente

designados como *Metodologia do Ensino da Música*, *Didática da Música*, *Fundamentos da Educação Musical* e similares. No que diz respeito a temas, tópicos e conteúdos especificamente trabalhados ao longo desses componentes curriculares, tanto os estudos supracitados quanto dados levantados ao longo da presente pesquisa³⁴ possibilitam perceber que, de um modo geral, tais estudos giram em torno da leitura e discussão da literatura produzida por pesquisadores vinculados à área da educação musical na contemporaneidade e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que forneçam aos licenciandos ferramentas para a elaboração e condução de processos educativos voltados à assimilação de determinados conteúdos musicais específicos – a maior parte deles relacionados à estruturação sonora da música.

Problematizações em torno dos modelos de sistematização da formação pedagógico-musical nas licenciaturas em música têm sido articuladas, sobretudo, na perspectiva de uma leitura crítica à tendência de estruturação desses estudos em função da simples constituição de *kits* metodológicos a serem aplicados à guisa de respostas prontas para todo e qualquer contexto de ensino. Nesse sentido, propostas baseadas em formatos historicamente consolidados – como os chamados “métodos ativos de musicalização”, por exemplo – ou até mesmo a eventual criação de novas abordagens ou caminhos pedagógico-musicais, podem ter seu alcance expressivamente limitado, caso se configurem simplesmente como a aplicação de novas roupagens sobre os mesmos conteúdos de sempre. A esse respeito, Penna (2012) assinala que:

O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor, e, portanto, capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento (PENNA, 2012, p. 19).

A autora chama a atenção para o fato de que, ao serem tomados como referência para a formação pedagógico-musical de professores de música, métodos e técnicas de ensino precisam ser abordados de maneira *crítica*, levando-se em consideração que se tratam de respostas concebidas a partir de determinados contextos sociais, históricos e culturais e que, por isso mesmo, certamente não poderiam ser simplesmente aplicados indiscriminadamente a cenários e circunstâncias diversos. Nessa direção, a autora assinala a necessidade de se “conhecer criticamente” esses métodos pedagógico-musicais consolidados, estabelecendo

³⁴ Para sistematizar essa afirmação tomei por base a análise das ementas dos componentes curriculares relacionados à dimensão pedagógico-musical de licenciaturas em música de 10 IES brasileiras de médio e grande porte, feita a partir de seus sites institucionais no período compreendido entre 10 e 25 de março de 2020.

inter-relações entre os contextos nos quais eles foram desenvolvidos originalmente e aqueles nos quais se deseja utilizá-los atualmente e percebendo, dentre outros aspectos, seus princípios de funcionamento, o papel que atribuem a professores e estudantes, seus objetivos pedagógicos e sua adequação ao perfil dos alunos e da escola (PENNA, 2012, p. 19-20). Trata-se, portanto, de um trabalho bem mais denso e complexo do que simplesmente “adaptar” o uso de atividades-padrão aos sujeitos e materiais sonoros disponíveis em cada ambiente, visto que o conhecimento em torno de métodos e técnicas pedagógico-musicais “[...] deve ser sempre encarado de modo dinâmico, e nunca como uma ‘receita’ pronta.” (PENNA, 2012, p. 22).

A partir de delimitações e problematizações dessa natureza, cabe investigar como poderiam se configurar, efetivamente, novas alternativas de formação pedagógico-musical no âmbito das licenciaturas em música, no sentido de ofertar aos professores em formação ferramentas por meio das quais eles possam vir a elaborar e desenvolver processos significativos de ensino-aprendizagem musical em contextos diversos. Nessa direção, estudos como os de Campbell, Myers e Sarath (2016) e Moore (2017) têm enfatizado a necessidade da adesão a novos parâmetros para a formação de educadores musicais, apresentando a necessidade da abertura a modos de ensino próprios das músicas locais e cotidianas (MOORE, 2017, p. 24) e apresentando o trinômio *criatividade, diversidade e integração* como bases para concepções alternativas capazes de desencadear processos educativo-musicais caracterizados pela valorização e emancipação intelectual dos alunos (CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016, p. 4). Em consonância com tais perspectivas, Queiroz (2020, p. 177) aponta para a importância do estabelecimento de itinerários formativos fundamentados em referenciais culturais advindos de outros mundos musicais que não somente o erudito de tradição europeia, incorporando formas de aprender concebidas, por exemplo, a partir de experiências consolidadas nas práticas musicais de tradição popular, como a embolada e o congado, e em outros contextos nos quais o aprendizado musical ocorre de maneira não fragmentada, tais como as escolas de samba ou nas práticas musicais da cena urbana (QUEIROZ, 2020, p. 180). Para esses autores, portanto, trata-se do desafio de transformar a formação pedagógico-musical dos professores de música na atualidade em algo que está para muito além da simples elaboração de ferramentas pretensamente universais para a transmissão de determinados conteúdos.

Apoiado nas problematizações e proposições articuladas ao longo do presente tópico, assumo nesta tese que a *dimensão pedagógico-musical da formação de professores de música* representa bem mais que simplesmente uma espécie de síntese entre as matérias e conteúdos das dimensões didático-pedagógica e estético-musical. Ela se configura, outrossim, como uma

dimensão formativa que constitui um todo orgânico que não apenas *ensina música* às pessoas, mas *leva a música a acontecer nas pessoas*. Eis porque, então, esse tipo de processo acaba por envolver uma múltipla gama de conhecimentos e saberes que se articulam a diversas áreas do conhecimento, concomitantemente. Sistematizar um conjunto de saberes complexo e dinâmico como esses consiste, conforme apontam as perspectivas e proposições dos autores citados anteriormente, como um dos principais desafios da formação de professores de música na contemporaneidade.

3.1.4 Dimensão da formação geral

As dimensões abordadas nos subtópicos anteriores buscam sistematizar o entendimento a respeito dos conjuntos de conhecimentos e saberes que se delineiam mais explicitamente no que tange à formação superior de professores de música. Entretanto, é importante perceber que os processos de ensino-aprendizagem musical não se dão em nenhuma espécie de vácuo social. Assim como todos os outros fenômenos relacionados à vida humana, o estabelecimento das relações entre as pessoas e a música ocorre de maneira culturalmente contextualizada, desenvolvendo-se por meio de dinâmicas multiformes, nas quais saberes e fazeres musicais os mais diversos são constantemente situados e significados com relação ao meio social em que se inserem (QUEIROZ, 2013; 2017c; BOWMAN, 2007; 2018; 2020). Sendo assim, há uma série de conhecimentos e saberes que transversalizam a formação dos professores de música e que dizem respeito a temas tais como as formas de ser/viver na sociedade, relacionamentos humanos, diversidade, relações étnico-raciais, relações de gênero, meio ambiente, saúde, política, etc.

Assumindo esta premissa, designo como *dimensão da formação geral* a categoria que agrega corpos de conhecimento que se vinculam a temas e debates que têm como objetivo principal fomentar reflexões a respeito do papel e da responsabilidade dos professores de música na sociedade, dando-lhes ferramentas para que possam conduzir junto a seus alunos processos de ensino-aprendizagem musical pautados pela responsabilidade social e pela ética (BOWMAN, 2018, p. 168).

Queiroz (2015) assinala que os debates e reflexões dessa dimensão têm sido compreendidos como fundamentais para a existência e para a prática humana na contemporaneidade – e, portanto, também para a atividade docente. De acordo com o autor, é preciso:

[...] entender que a educação musical emerge de demandas da sociedade. Sociedade que busca, via caminhos mais ou menos sistemáticos, de forma mais ou menos consciente, e de maneira mais ou menos reconhecida, transmitir culturalmente saberes selecionados como fundamentais para a expressão de aspectos da sua cultura. É a partir desse reconhecimento que as abordagens culturais da educação musical vêm ganhando cada vez mais fôlego. Tal fato se dá, sobretudo, a partir da compreensão da música como um fenômeno fundamental da cultura, sendo determinada e, ao mesmo tempo, determinante de dimensões mais abrangentes dos contextos culturais que circundam as suas diversificadas formas de (des)organização e expressão na humanidade (QUEIROZ, 2015, p. 167).

No panorama das reflexões conduzidas ao redor das temáticas da *dimensão da formação geral* na área da educação, autores como Nóvoa (1996; 1999; 2009), Imbernón (2009; 2011), Candau (2011; 2012; 2014; 2016) e Pimenta e Lima (2012) têm procurado dar evidência ao fato de que, face aos desafios da contemporaneidade, um educador precisa cultivar conhecimentos, saberes e habilidades de naturezas totalmente distintas daquelas que até bem pouco tempo atrás eram consideradas suficientes para alguém ser tido como um “mestre eficaz”. Nessa direção, Pimenta e Lima (2012) assinalam a expansão das fronteiras dos saberes necessários aos professores em suas práticas cotidianas, afirmando que, atualmente, elas vão para muito além dos domínios da especialidade de suas áreas e da própria capacidade de ensinar alguma coisa. Nessa perspectiva, o educador contemporâneo:

[...] é um profissional do humano, que ajuda no desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um **ser de cultura** que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um **analista crítico da sociedade**, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, **que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade** (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88, grifos meus).

Para tanto, as autoras assinalam que o professor precisa ser preparado por processos de formação que lhe proporcionem transitar por territórios culturais cujas fronteiras estão cada vez mais voláteis. Como dito anteriormente, ele precisa não apenas dominar o conteúdo de sua área, e não apenas conhecer os pressupostos gerais da didática e da pedagogia, mas, sobretudo, precisa saber delinear trajetórias de ensino-aprendizagem nas quais conduza seus alunos a articular cada nova experiência formativa às diversas problemáticas sociais presentes na contemporaneidade.

Situando essas perspectivas na área da música, as reflexões de Wayne Bowman (2007; 2014; 2018; 2020) têm apontado para o fato de que os educadores musicais têm sido cada vez mais solicitados a expandir suas concepções e reflexões a respeito daquilo que comumente se

considera como “musical” ou “extramusical”, “intrínseco” ou “extrínseco” à música, ampliando suas visões formativas. Nesse sentido, o autor afirma que os desafios e interpelações impostos pelas próprias configurações socioeducacionais da contemporaneidade têm posto em evidência o fato de que não faz sentido que a música seja concebida (e/ou ensinada – e/ou aprendida) como um fenômeno destituído dos laços que a inter-relacionam com seu princípio e origem, ou seja, com a condição humana em si mesma e seus complexos problemas de ser/existir no mundo, nas suas mais diversas dimensões. Em suas palavras:

Somente quando reconhecermos o vínculo entre nossas escolhas musicais (curriculares, pedagógicas, etc.), as formas como configuramos nossas identidades de educadores musicais, e as questões de justiça social é que a educação musical estará preparada para avançar nesta frente. É pouco provável que façamos progressos significativos até que reconheçamos que a relação entre questões musicais e sociais não são periféricas ou contingentes, mas **constitutivas** (BOWMAN, 2007, p. 110, tradução e grifo meus)³⁵.

Ao propor a adesão a reflexões éticas e demais conhecimentos e saberes próprios da dimensão da formação geral como algo, de fato, “constitutivo” – e não periférico ou simplesmente “agregado” – ao fenômeno musical, o autor traz à tona um desafio particularmente relevante no contexto da formação de professores de música, visto que, conforme refletido anteriormente, muitas vezes os itinerários formativos ofertados pelos cursos superiores da área acabam por ser sistematizados em função dos elementos sonoro-estruturais do fazer musical, em detrimento de abordagens mais crítico-reflexivas. Nesse panorama, Bowman, estabelece uma distinção terminológica entre essas duas abordagens formativas, designando como *Musical Training* (Treinamento Musical) a perspectiva a partir da qual se ensina/aprende a música de forma predominantemente voltada para seus aspectos formais e sonoros, e *Music Education* (Educação Musical) a perspectiva que concebe e põe em operação, no âmbito do fazer musical, “[...] uma formação para a cidadania – que tipo de pessoa é bom ser e que tipo de sociedade esperamos formar por meio de nossas ações musicais” (BOWMAN, 2018, p. 174, tradução minha). O autor esclarece, ainda, que no contexto contemporâneo, a segunda perspectiva precisa urgentemente ser enfatizada nos programas de formação superior para professores de música, pois, em suas palavras:

³⁵ Only when we acknowledge the linkage among our musical choices (curricular, pedagogical, etc.), the ways we configure our music educator identities, and issues of social justice will music education be poised to move forward on this front. We are unlikely to make meaningful progress until and unless we recognize that the relationship between musical issues and social ones is not peripheral or contingent, but constitutive (BOWMAN, 2007, p. 110).

Em um mundo musical em mudança, a rigidez é educacionalmente contraproducente. A música não é uma entidade única, estável e uniforme, mas sim um modo de ação humana que é radicalmente plural, sempre mutável, sempre em movimento, sempre em evolução. [...] Ao ensinar música, não estamos apenas desenvolvendo e refinando as habilidades musicais, estamos explorando e moldando quem desejamos ser como indivíduos e como sociedade (BOWMAN, 2018, p. 169-170, tradução minha).

Em consonância às perspectivas teóricas levantadas por Wayne Bowman, Bellochio (2016) situa o conjunto de corpos de conhecimentos vinculados aos desafios éticos e humanos da formação de professores de música como parte de uma tríade que abrange formação humana, ética e produção do conhecimento. A autora argumenta que a preparação docente na área de música não pode se furtar à contemplação dessa dimensão em seus itinerários formativos, visto que:

A música faz parte da vida dos seres humanos, de suas mediações com o mundo, seja por linguagem e representação estética, artística, com valor em si própria, seja como adjunta de outras manifestações, como no caso das músicas que são canções, das canções que se tornam trilhas e das trilhas que se tornam produtoras de uma cultura e condutoras de uma vida (BELLOCHIO, 2016, p. 16).

As proposições de Bellochio suscitam a concepção de uma docência que assuma referenciais a partir dos quais o fenômeno musical seja compreendido de forma contextualizada culturalmente, descortinando outras camadas de significações e ressignificações da música e de seu papel na vida e na formação humana como um todo. O desafio é sistematizar e trazer esse tipo de conhecimento, que muitas vezes só se aprende no decorrer de anos de experiência em sala de aula, para dentro dos currículos das licenciaturas.

Nesse panorama, é importante destacar que uma determinada ênfase nas reflexões vinculadas à dimensão da formação geral já se faz presente na legislação educacional brasileira há algum tempo. De fato, essas perspectivas são assumidas como as motivações fundamentais para elaboração de diretrizes como aquelas apresentadas pela Lei n. 11.645/2008, que, alterando a LDBEN 9.394/1996, estabelece a obrigatoriedade de estudos em torno da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica (BRASIL, 2008). Na prática, as transformações provocadas por um documento como esse na educação básica implicam,

necessariamente, também em expressivas transformações na formação superior de professores de música, visto que esses profissionais serão responsáveis por elaborar e conduzir processos educativo-musicais que resgatem as contribuições desses povos “[...] nas áreas social, política e econômica, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008, Art. 26-A, § 1º). Perspectivas semelhantes podem ser encontradas também na Resolução CNE/CP 02/2019 – que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores em nível superior. Nesse sentido, o documento estabelece, entre seus princípios fundamentais, a implementação de percursos formativos que reflitam em torno de questões relacionadas à ética e à diversidade em suas múltiplas e variadas formas (BRASIL, 2019, Art. 8º, Inc. VIII; Anexo, n. 5).

Estudos da área de música têm procurado refletir em torno de alternativas concretas para a incorporação mais sistemática dos estudos relacionados à dimensão da formação geral nas licenciaturas. Nessa direção, autores como Queiroz (2017a) e Almeida (2009) assinalam a necessidade da adesão a novas bases conceituais, como, por exemplo, a perspectiva intercultural (ALMEIDA, 2009, p. 205; QUEIROZ, 2017a, p. 102). Do mesmo modo, Bowman (2018) propõe a superação da “[...] obsessão por respostas definitivas” e da “exclusividade etnocêntrica” como alternativas viáveis para a formação de professores de música que atuem em favor do “[...] desenvolvimento da cidadania artística e da responsabilidade cívica” (BOWMAN, 2018, p. 174)³⁶.

As perspectivas teóricas abordadas ao longo deste tópico dão evidência ao fato de que a formação de professores de música vê-se desafiada a aderir de maneira mais sistemática a discussões, problematizações e reflexões em torno de temáticas mais amplas e abrangentes, tais como a justiça social, o respeito às diversidades, a consciência global a respeito da importância do equilíbrio nas inter-relações dos seres humanos entre si e com o meio ambiente, etc. Nesse contexto, o papel dos estudos vinculados à dimensão geral da formação de professores de música consiste em preparar educadores musicais que estejam aptos a elaborar e conduzir processos educativo-musicais que transponham as fronteiras dos estudos puramente teóricos ou mecânico-sonoros e que extrapolem os limites convencionalmente demarcados pelo domínio de técnicas e repertórios, muitas vezes até desprovidos de significados vivenciais para seus alunos. Dito de outro modo, trata-se da concepção de itinerários formativos que constituam uma formação docente *crítica, ressignificante e emancipadora*. Crítica, porque disposta a

³⁶ No âmbito da área da educação, perspectivas teóricas semelhantes têm sido articuladas pela corrente designada como *Pedagogia Culturalmente Relevante*, que assume como principal objetivo a formação de *educadores culturalmente responsivos*, ou seja, professores que pautem sua atividade docente a partir dos referenciais culturais de seus alunos (KEA; CAMPBELL-WHATLEY; RICHARDS, 2004; LADSON-BILLINGS, 1995; BANKS, 1998).

submeter seus saberes e conhecimentos aos crivos da relevância social e da ética. Ressignificante, porque esses critérios de relevância são chamados a assumir como base o estabelecimento de novas relações entre o fazer musical e seus significados sociais. Emancipadora, porque, assim configurada, essa formação docente certamente expandirá os horizontes dos licenciandos – e de seus futuros alunos – não apenas em relação às suas capacidades técnico-musicais, mas enquanto *seres humanos* em constantes inter-relações – inclusive sonoras – entre si mesmos e com o mundo em que vivem (BELLOCHIO, 2016).

3.2 A integração dos saberes e as perspectivas para a ação pedagógica na área de música na contemporaneidade

Os tópicos anteriores apresentam uma sistematização na qual diversas reflexões acerca das quatro principais dimensões da formação de professores são articuladas separadamente, com o intuito de conceituar e problematizar, da maneira mais objetiva possível, os elementos constitutivos e as principais características dos diversos saberes e conhecimentos a que se referem. Entretanto, é importante perceber que essas quatro dimensões não existem separadas e isoladas umas das outras, mas, sim, se entrelaçam inseparavelmente, constituindo uma só e mesma coisa: a ação pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem do ser/fazer musical.

Nesse panorama, conforme mencionado em tópicos anteriores, uma das principais problemáticas que se descortina no campo da formação docente no Brasil diz respeito à predominância da adesão a modelos formativos que fragmentam os estudos e as vivências acadêmicas no decorrer dos itinerários formativos propostos por grande parte das licenciaturas do país, conforme atestam estudos como os de Gatti (2010, p. 1.370) e Queiroz (2019, p. 5). Esses modelos, por sua vez, fundamentam-se a partir de profundas e complexas raízes históricas, caracterizando padrões assumidos formalmente desde o início do século XIX e que, muito embora tenham sido teoricamente superados no decorrer do século XX, ainda se revelam bastante resistentes em numerosos cenários e contextos acadêmicos, caracterizando aquilo que Candau (2016) chama de *formato escolar*. A área da música é um desses contextos, conforme apontam pesquisas como as de Mateiro (2009; 2011a; 2011b), Galízia e Lima (2014), Galízia (2016), Pereira (2012) e Queiroz (2017b; 2019; 2020), dentre outros. Esses estudos mostram que, de um modo geral, os licenciandos em música cursam os componentes curriculares referentes aos conhecimentos específicos da área com professores especialistas, ao passo que os conhecimentos e saberes de caráter mais didático-pedagógico são estudados por meio de disciplinas ofertadas por outras unidades acadêmicas da universidade, tais como as faculdades

de educação ou sociologia, por exemplo. Contudo, esse arranjo institucional, muito embora pareça confortável e até mesmo sistematicamente coerente, acaba por gerar certas lacunas na totalidade do processo formativo do educador musical, vez que oferta uma aproximação fragmentada a realidades com as quais ele sempre precisará lidar de forma integrada (QUEIROZ, 2020a).

Procurando lançar um novo olhar sobre essa questão, algumas vertentes de pesquisa na área da educação têm buscado meios de superar a dicotomia sistêmica entre os conhecimentos específicos da área de atuação do professor e os conhecimentos didático-pedagógicos. Nessa direção, ao abordar a problemática da fragmentação entre estudos específicos e estudos didáticos no contexto da formação inicial de professores em nosso país, José Carlos Libâneo (2012) propõe uma leitura crítica sobre os modelos estruturais dos currículos adotados pelas licenciaturas no Brasil, que geralmente dispõem a formação didática sob a forma de “[...] proposições meramente prescritivas e instrumentais, quando não demasiadamente genéricas, sem nenhum vínculo com os conhecimentos específicos” (LIBÂNEO, 2012, p. 01). O autor afirma que tal configuração – que delega a um corpo docente especializado as disciplinas relacionadas aos conteúdos específicos de sua área, ao passo que um outro corpo docente, caracterizado como “especialista em educação”, se encarrega de *transmitir* aos licenciandos o conhecimento didático-pedagógico organizado em disciplinas-padrão, aplicadas de maneira uniforme a estudantes vindos de diversas licenciaturas – resulta em uma formação docente muitas vezes insuficiente, constituindo corpos de saberes isolados e de difícil conciliação na perspectiva dos professores em formação. Essa mesma demanda tem sido alvo de reflexões e proposições por parte de autores vinculados à área de música, tanto no cenário internacional (MOORE, 2017; CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016) quanto no contexto brasileiro (QUEIROZ, 2017b; 2019; 2020;). Nesse panorama, apresento a seguir algumas perspectivas epistemológicas que servirão de esteio para a compreensão de uma formação de professores de música concebida a partir de uma perspectiva de integração entre as quatro dimensões formativas sistematizadas anteriormente.

Ao abordar a integração entre os vários tipos de conhecimentos postos em operação durante o ato de ensino, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) ponderam que, não obstante seja considerada uma condição basilar e imprescindível à atuação do professor, o domínio do conteúdo específico de sua área não é suficiente para garantir a eficácia do aprendizado de seus alunos. Isto porque o ensino, afirmam as autoras, envolve e mobiliza outros conhecimentos e saberes, tanto por parte de quem ensina, como de quem aprende, e que esses conhecimentos e

saberes se inter-relacionam a todo momento, em tempo real, durante as práticas educativas realizadas em sala de aula. Nesse quadro:

Para agirem nas situações instáveis e complexas da sala de aula, os professores precisam de uma base de conhecimento, composta por conhecimentos de diferentes tipos e naturezas, os quais sustentam seus processos de tomada de decisões. Esse conhecimento é constituído por um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 81).

Com base nessas premissas, as autoras explicam que a docência exige a construção de *conhecimentos situados*, elaborados *em função* dos contextos de atuação nos quais deverão ser desenvolvidos. Esses novos corpos de conhecimento, por sua vez, integram, de forma orgânica, conteúdos e saberes específicos da área de atuação do professor a múltiplas percepções em torno de fatores como o meio social em que aquele processo se dá, o universo dos alunos, as demandas sociopolíticas, acontecimentos marcantes da comunidade escolar, etc. É o trânsito por esse conjunto de conhecimentos integrados – e não simplesmente o eventual domínio de determinadas matérias – que, efetivamente, caracteriza o *ser-professor*.

Transpondo a reflexão provocada por Reali, Tancredi e Mizukami para a área de música, pondera-se que o conhecimento específico do professor de música consiste em algo que está para além do saber musical para si próprio, pois implica não apenas em compreender corretamente determinados conceitos e/ou ter capacidade técnica para a execução de determinados movimentos mecânicos ao instrumento, mas também ser capaz de compreender e articular reiteradamente novas maneiras de fazer esses conhecimentos como que brotarem nas mentes e nas práticas de outras pessoas. Essa constatação é sintetizada por Penna (2007; 2014) por meio de uma afirmação simples e direta – “*Não basta tocar*” – e da sinalização, amplamente corroborada por diversos outros autores, de que “[...] o desafio é, portanto, superar a oposição entre conteúdos musicais e pedagógicos, procurando **não apenas equilibrá-los, mas articulá-los** efetivamente ao longo do curso.” (PENNA, 2014, p. 8, grifo meu). Trata-se, portanto, de uma integração de saberes.

É importante perceber ainda que, de acordo com as perspectivas contemporâneas da área da educação, essa integração não se resume à simples justaposição de conteúdos das diferentes dimensões formativas. Nesse sentido, autores como Shulman (1986; 2014), Libâneo (2012; 2015), Mizukami (2004) e Roldão (2007), dentre outros, têm afirmado que se trata de uma *integração transformativa* (ROLDÃO, 2007, p. 100), na qual se plasma um novo tipo de

conhecimento, de caráter compósito. Trata-se, então, de um determinado *tipo de conhecimento* que é específico do ser-professor e que diz respeito, essencialmente, à sua capacidade de elaboração e implementação de múltiplas formas de transformação dos conhecimentos estabelecidos em sua área, de sorte a compartilhar e vincular esses conhecimentos, de maneira robusta e inovadora, às representações e concepções já pertencentes ao universo de seus alunos.

Esse é o ponto de partida das proposições do psicólogo norte-americano L. S. Shulman, cujos estudos têm embasado grande parte das discussões contemporâneas na área de formação de professores. De acordo com o autor, a dinâmica do trabalho docente pode ser sintetizada nos seguintes termos:

[...] a ideia é captada, testada e compreendida por um professor, que depois tem de ficar com ela na cabeça, examinando todos os seus lados [...]. Depois, a ideia é formatada ou adaptada até poder ser captada pelos alunos (SHULMAN, 2014, p. 215).

Nessa direção, Shulman esclarece que o professor precisa desenvolver uma série de conhecimentos que nem são específicos de sua área nem são saberes puramente procedimentais, didáticos ou pedagógicos, mas que se constituem como novos influxos de compreensão que emanam da reflexão do professor sobre aquilo que tem aprendido e que se dirigem à inteligência de seus alunos (SHULMAN, 1986, p. 9)³⁷. Posteriormente, em um de seus mais recentes artigos publicados em português (2016), o autor retoma essa ideia, salientando ainda que o desenvolvimento do conhecimento próprio da profissão docente possibilita ao professor “[...] pensar no ensino como um processo diferente de ‘dar aula’ e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 125). Configurado dessa maneira, o ato de ensino consiste em fazer com que conteúdos e/ou tópicos específicos sejam contextualizados de acordo com os diversos interesses e *backgrounds* dos alunos, de forma a fazerem sentido de tal maneira em suas mentes a ponto de serem assimilados sistematicamente. Sendo assim, ensinar consiste, fundamentalmente, em construir um conjunto de transposições de conhecimentos especializados em imagens e analogias que os tornem acessíveis a seus alunos. Nesse quadro, afirma o autor, o conhecimento pedagógico é considerado como algo colocado em funcionamento de forma orgânica com os

³⁷ Trata-se aqui do artigo *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, publicado originalmente em 1986. Ali, logo em seu parágrafo introdutório, o autor explica que a motivação para a construção daquele trabalho surgiu da necessidade que ele pessoalmente sentiu em se contrapor ao aforismo “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”, atribuído ao dramaturgo irlandês George Bernard Shaw. Nesse intento, após articular uma série de reflexões a respeito dos desafios e das peculiaridades da profissão docente, Shulman conclui seu raciocínio parafraseando a expressão original da seguinte maneira: “Quem sabe faz, quem **compreende** ensina” (SHULMAN, 1986, p. 12, tradução e grifo meus).

saberes da área – e não simplesmente como uma espécie de *kit metodológico* adaptável a qualquer tipo de conteúdo (SHULMAN, 2014, p. 207).

Em consonância com as proposições de Shulman, Roldão (2007) procura delinear os processos postos em operação que constituem esse tipo de conhecimento necessário para o desenvolvimento da ação do professor, assinalando que:

Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se **transformem**, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Por exemplo, o conhecimento didático de conteúdo incluirá, **modificando-o**, o conhecimento de conteúdo. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa **ação transformativa** (ROLDÃO, 2007, p. 100, grifos do original)³⁸.

Assumindo as premissas assinaladas por Shulman, a autora procura compreender como se dá essa *simbiose* entre os conhecimentos envolvidos no ato de ensino, e que constituem esse outro tipo de conhecimento, que não é mais nem exclusivamente da área específica e nem puramente didático-pedagógico. De acordo com suas análises, o *saber ensinar* se define pela capacidade de mediar e transformar o conhecimento específico que se pretende compartilhar, o que ocorre por meio de ajustes elaborados pelo professor no decorrer de sua ação pedagógica. Esses ajustes, por sua vez, envolvem um sólido conhecimento científico da área e um movimento constante de questionamento intelectual e interpretação dos objetivos e interesses dos alunos. Conforme a autora, é assim, colocando o conhecimento *em perspectiva* com relação aos sujeitos e ao seu contexto, que o ato de ensino, efetivamente, poderá se configurar como um processo no qual “[...] **a alquimia da apropriação** ocorra no aprendente” (ROLDÃO, 2007, p. 101, grifo meu).

A fim de que seja possível *ensinar os professores em formação a fazer isso acontecer*, Shulman (2014, p. 204; 210; 214) aponta para a necessidade de expressivas transformações nos cursos de formação docente, indicando a superação do modelo baseado na aquisição e desenvolvimento de “habilidades e competências” e propondo a adesão a alternativas integradoras centradas na construção do *conhecimento pedagógico do conteúdo*³⁹. Nas palavras de Shulman, esse novo tipo de conhecimento:

³⁸ Foi conservada a ortografia de Portugal.

³⁹ Shulman (1986; 2014) tem optado por utilizar em seus trabalhos o termo “conteúdos” (*contents*, no original inglês) para se referir às unidades de conhecimentos específicos de uma determinada área.

[...] representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. **O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo** (SHULMAN, 2014, p. 207, grifo meu).

Com base nessa premissa, o autor assinala a importância de se expandir os estudos dos cursos de formação de professores em direção aos processos de construção desse tipo específico de conhecimento, visto ser ele *o território por excelência dos professores*.

As proposições do autor podem ser objetivamente aplicadas à área de música. Com efeito, se um músico interessado prioritariamente na performance visa assimilar um determinado conteúdo musical em si mesmo – uma escala, um padrão rítmico ou mesmo uma peça de repertório, por exemplo – ele *precisa*, por força de sua escolha, selecionar *algum tipo de raciocínio eficaz* para a abordagem daquele conteúdo musical específico e seguir por ele até alcançar seu objetivo. Esse processo, entretanto, é centrado em uma perspectiva pessoal, ou seja, trata-se de uma escolha adequada às especificidades e idiossincrasias próprias daquele determinado músico. Por outro lado, um professor de música precisa *não apenas* ter descoberto e/ou elaborado um meio particular para seu aprendizado pessoal de determinado conteúdo, mas também se coloca diante da necessidade de elaborar *diversos outros modos de compreensão da mesma matéria*, raciocínios e caminhos alternativos de assimilação e aprendizado adaptáveis aos diversos perfis de alunos aos quais precisará ensinar. De acordo com essa compreensão, na mente do professor os conhecimentos musicais são continuamente reprocessados e transformados de acordo com demandas imprevisíveis e multiformes, caracterizando, a cada nova formulação, *novos corpos de conhecimentos agregados sobre o mesmo conteúdo*. A esse respeito, Mizukami (2004, p. 40) afirma ainda que é justamente nesse processo que o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo e autoria para sua atuação na sociedade, à medida em que, por meio da seleção e elaboração de novas estratégias de ensino para cada novo conteúdo e experiências a serem transmitidos, ele se dedica a reconstruir os conhecimentos de sua área.

Com base em tais perspectivas epistemológicas, e considerando o universo da formação de professores de música delineado por esta tese, cabe investigar de que forma um curso superior poderia assumir essa perspectiva de *integração transformativa* entre os saberes (1) didático-pedagógicos, (2) estético-musicais, (3) pedagógico-musicais e (4) formativos

gerais – assumindo a relação orgânica entre os conhecimentos e saberes dessas quatro dimensões como um novo ponto de partida em direção a novas alternativas curriculares.

De acordo com Libâneo (2012, p. 08), o caminho para a operacionalização de projetos de formação para professores que possibilitem esse tipo de relação entre os diversos conhecimentos e saberes que constituem o fazer docente passa necessariamente pela elaboração de novas concepções e perspectivas curriculares que promovam a *inter-relação dos estudos* dispostos nos cursos de licenciatura. Para o autor, é crucial “[...] que **os currículos sejam repensados** de forma a vincular o conhecimento pedagógico do conteúdo ao conhecimento do conteúdo específico (LIBÂNEO, 2012, p. 08, grifo meu).

A proposta de “repensar currículos” em direção a alternativas integradas de formação, defendida pelo autor, encontra ressonância em diversos outros estudos das áreas de música e educação, que tanto têm sinalizado para a viabilidade de alternativas de formação de caráter integrador – tais como a reconfiguração dos currículos para formatos modulares ou espirais (BAIRD et al., 2019; KOKEBAIEVA; MUSSABALINA, 2015; MOORE, 2017; HARDEN, 1999) – como também apontam para as possibilidades de reformulação das ementas dos componentes curriculares de conhecimento específico de sorte a inter-relacionar de forma contínua o aprendizado de seus conteúdos às diversas vias de transposição pedagógica dos mesmos (QUEIROZ, 2020a; 2020b).

Com base nesse panorama, as perspectivas de integração dos saberes sobre as quais se refletiu no presente tópico serão articuladas às percepções e avaliações dos sujeitos da LicMus/UFCG e assumidas na elaboração de algumas das propostas apresentadas no último capítulo desta tese.

3.3 A problemática da colonialidade na formação dos professores de música na contemporaneidade: um debate incontornável

Outro debate emergente no quadro das discussões em torno da formação de professores de música na contemporaneidade é o predomínio apontado pela literatura (PEREIRA, 2012; QUEIROZ, 2019; 2020; PENNA; SOBREIRA, 2020) dos conhecimentos, saberes e formas de ensino advindos da tradição europeia. Exercendo impacto inicial sobretudo na dimensão estético-musical, esse predomínio se expande em direção a todas as outras dimensões formativas abordadas nos tópicos anteriores, configurando modos de pensar e de agir que usualmente marcam as práticas pedagógicas posteriores dos professores formados sob sua influência. Dentre os conceitos e perspectivas teóricas que têm sido articulados no sentido

de problematizar e compreender esses fenômenos – tais como o *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2012), o modelo conservatorial (VIEIRA, 2000) e o debate em torno da colonialidade/decolonialidade (QUEIROZ, 2017b) – os dados que emergiram ao longo da presente pesquisa permitiram identificar as chaves da colonialidade/decolonialidade como referenciais epistemológicos relevantes para fundamentar as análises demandadas por este trabalho.

Os primeiros estudos sistemáticos em torno do fenômeno da colonialidade foram propostos pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (1928 - 2018). Articulando suas proposições em direção à compreensão das estruturas de implementação e manutenção do poder dos povos europeus sobre as sociedades originárias da América Latina e África, Quijano (1997; 2005; 2007) cunhou, ao longo de sucessivos estudos, o conceito de *colonialidade do poder*. De acordo com o autor, a colonialidade do poder é o fenômeno por meio do qual culturas de origem europeia exercem uma dominação naturalizada sobre outros povos e outras sociedades. Ela trata de um processo que teve origem primeiramente no continente europeu, a partir da colonização interna entre povos com identidades diferentes, mas que habitavam os mesmos territórios. Ali, determinados grupos sociais passaram a, paulatinamente, estabelecer espaços de dominação interna, desenvolvendo e aplicando mecanismos sociais para a sua manutenção, tais como as noções de supremacia racial e primazia patriarcal. Posteriormente, de modo especial a partir do período das grandes navegações em direção aos territórios americanos e africanos, esse fenômeno teria sido estendido aos povos ultramarinos, agora com violência e horror exponencialmente ampliados (QUIJANO, 2007, p. 169).

Ao ressaltar que essas dominações se configuraram por meio de dinâmicas que envolviam violência não apenas física, mas também espiritual e simbólica, as perspectivas de Quijano abrem espaço para diversas compreensões em torno das seleções de determinados saberes e práticas culturais e artísticas como ferramentas de manutenção desse domínio colonial. Inserem-se nesse debate, portanto, a compreensão a respeito do papel de determinadas linguagens e práticas artísticas e musicais, cuja função seria reforçar as supremacias e primazias – de raça, cor, gênero, religião – consideradas adequadas àquele projeto de poder.

A novidade da teoria de Quijano está na proposição de que a colonialidade transcende a dinâmica de implementação do colonialismo histórico e que não se dissipa a partir da independência política ou mesmo da descolonização dos povos outrora dominados⁴⁰. A

⁴⁰ Quijano (2007, p. 170) faz uso do termo *descolonização* para se referir aos processos de emancipação político-econômica das colônias em relação às nações colonizadoras. Em contraste, o termo *decolonialidade* – ou, ainda, *descolonialidade* – tem sido utilizado pela literatura como referência aos processos de emancipação cultural.

distinção que o autor delineia entre colonialidade e colonialismo permite analisar os processos de manutenção e continuidade de determinadas formas de dominação, que continuam em operação nas sociedades subalternizadas, mesmo após o fim do controle político dos colonizadores sobre as colônias. Para o autor, essas estruturas de poder e subordinação são absorvidas pelos grupos colonizados e passam a ser reproduzidas pelos próprios povos dominados como mecanismos do sistema/mundo moderno, marcado pelo capitalismo (QUIJANO, 2007, p. 171).

O alcance maximizado da colonialidade em relação aos limites históricos do colonialismo explica-se pelo fato de que ela configura um fenômeno instalado no âmbito da cultura, estruturado a partir da substituição da categoria básica de hierarquização do colonialismo – europeu *versus* não-europeu – por novas estruturas de hierarquia que se perpetuam nas subjetividades dos povos subalternizados, hierarquias baseadas em categorias como raça, credo, gênero, etc. Sendo assim, estabelecendo-se em quatro domínios principais – economia, autoridade, gênero/sexualidade e conhecimento/subjetividades – a colonialidade classifica a população mundial, definindo *quem domina* e *quem é dominado* no mapa sociopolítico da história.

Com base nas proposições de Quijano, autores como Mignolo (2012; 2017) e Castro-Gomez (2000; 2007) procuram aprofundar a compreensão dos mecanismos por meio dos quais a colonialidade exerce poder sobre a epistemologia dos povos historicamente colonizados, assim como seus reflexos na formação de seus regimes de pensamento, processo que, conforme afirma o autor, determina a produção do conhecimento naqueles meios sociais.

Nessa direção, Mignolo (2017) compreende a colonialidade como uma lógica instauradora do modelo civilizatório eurocêntrico nas culturas alcançadas pelos processos de colonização e domínio europeus verificados a partir do século XVI. Segundo essa compreensão, a colonialidade opera como uma *matriz colonial de poder* aplicada por sobre a cultura dos povos dominados, ou seja, ela se instala como princípio basilar para a absorção, inculcação e transmissão de valores, mentalidades e concepções alienantes e exploradoras, que acaba por transformar e determinar práticas, usos e costumes daquelas sociedades (MIGNOLO, 2017, p. 13). Sendo assim, o autor afirma que a colonialidade age assegurando as conexões histórico-estruturais que mantêm a matriz colonial de poder como fonte e referência primeira para o estabelecimento dos conhecimentos considerados legítimos e “mais sublimes”. Isso ela faz por meio da retórica da salvação das almas e da “elevação de culturas inferiores”, estabelecendo diferentes discursos históricos redentores, tais como a evangelização, a civilização, a modernização, o desenvolvimento e a globalização. Esses discursos têm a função de sustentar

e dar fundamento à concepção arbitrária de que há um padrão civilizatório que é, a um só tempo, superior e normal. Dessa forma, a colonialidade exerce um poder de julgamento e condenação sobre todas as concepções e práticas sociais alheias ao padrão de civilização baseado no modelo europeu e nos valores que alicerçam essa cultura.

Nesse processo, a imposição do modelo dominante justifica em nome do “avanço do conhecimento e da civilização” o descarte da diversidade inerente à vida e à cultura humanas, patrocinando massacres físicos e culturais, e perpetuando, no cenário das sociedades historicamente colonizadas, um sistema baseado no cultivo de práticas fundamentadas em pseudoverdades opressoras, pretensamente universais. De acordo com o autor:

O conhecimento na MCP [matriz colonial de poder] era uma faca de dois gumes: por um lado, era a mediação para a ontologia do mundo, assim como um modo de ser no mundo (a subjetividade); por outro lado, uma vez que o conhecimento era concebido imperialmente como o verdadeiro conhecimento, se tornou uma mercadoria para ser exportada àqueles cujo conhecimento era alternativo ou não-moderno, segundo a teologia cristã e, depois, a filosofia secular e as ciências (MIGNOLO, 2017, p. 8).

A perspectiva formulada por Mignolo assinala que, nas mãos do colonizador europeu supostamente esclarecido, a espada do “avanço do conhecimento” revelou-se uma arma ainda mais longa e mortal que os gládios e machados empunhados pelos ocupantes das naus e caravelas de 500 anos atrás, visto que se estende pelo tempo e pelo espaço, degolando, ainda nos dias de hoje, inúmeras vidas e culturas – muito embora o faça, muitas vezes, de forma silenciosa e dissimulada. A colonialidade se constitui, portanto, na verdadeira estrutura fundamental da civilização ocidental, perpetuando-se por meio de “[...] categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação” (MIGNOLO, 2017, p. 10).

É importante perceber que, dentro desse contexto de colonialidade do saber, o domínio dos padrões estéticos e dos diversos saberes relacionados às linguagens artísticas também desempenham um papel fundamental para a manutenção e a perpetuação da matriz colonial de poder. Nesse sentido, tem-se construído, ao longo de séculos de dominação, uma *hierarquia estética* baseada em uma escala de valores que vincula o fazer artístico da cultura europeia às noções de perfeição técnica e sublimidade, estabelecendo cânones a ser adotados por todos os outros fazeres artísticos humanos, independentemente das contingências fundamentais de seu espaço-tempo. A contínua reapresentação e reafirmação desses cânones junto à sociedade “[...] administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado

e do que será ignorado” (MIGNOLO, 2017, p. 11). Dessa forma, estabelece-se uma relação de cumplicidade entre as noções de progresso da civilização, avanço do conhecimento e esplendor das artes, uma simbiose na qual cada uma dessas três noções reforça a legitimidade das outras duas à medida que entalha na subjetividade dos povos dominados suas concepções fundamentais do que venha a ser a perfeição.

No campo da música, essa dominação agiu de modo a selecionar e tornar legítimo todo um conjunto de compositores e práticas musicais que, emergindo como padrões construídos no contexto das elites europeias, foram posteriormente arvorados ao patamar de referência máxima de excelência para a arte musical universal, muito embora representem simplesmente recortes de possibilidades de saberes e fazeres musicais, circunscritos a determinadas culturas, tempos e lugares.

No contexto da formação universitária quadros de dominação como esse podem ser verificados de maneira particularmente consolidada. A esse respeito, Castro-Gomez (2000; 2007) propõe a existência de uma espécie de “*hybris do ponto zero*”, termo que o autor utiliza para se referir a um padrão epistêmico que determina a natureza do pensamento acadêmico ocidental e que vem sendo reproduzido sistematicamente pela universidade ao longo dos séculos. Nessa direção, Castro-Gomez problematiza os modelos que determinam a seleção e a concepção dos conhecimentos legitimados por meio dos cursos universitários, assinalando como os estudos acadêmicos têm sido formulados e implementados de sorte a promover a supremacia das bases de conhecimento que caracterizam a cultura europeia, em detrimento dos conhecimentos e saberes das culturas subalternizadas. De acordo com o autor, portanto, os modelos de organização dos estudos assumidos pelas universidades:

[...] favorecem a ideia de que os conhecimentos têm umas hierarquias, umas especialidades, uns limites que marcam a diferença entre uns campos de saber e outros, umas fronteiras epistêmicas que não podem ser transgredidas, uns cânones que definem seus procedimentos e suas funções particulares⁴¹ (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 81, tradução minha).

Assinalando que, desde o advento da modernidade, essas “fronteiras epistêmicas que não podem ser transgredidas” têm sido sempre delimitadas a partir de referenciais coloniais, o autor enfatiza, ainda, o papel das instituições de ensino superior não apenas como produtoras

⁴¹ [...] favorecen la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 81).

dos conhecimentos dedicados à perpetuação da colonialidade do saber, mas também como instância de segregação de saberes característicos dos povos subalternizados, posto que “[...] A universidade é vista não somente como o lugar onde se produz o conhecimento que conduz ao progresso moral ou material da sociedade, mas também como **núcleo vigilante** dessa legitimidade” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 82, tradução e grifo meus)⁴².

No campo da música, essa atribuição do papel de “guardião dos saberes elevados” ao curso superior é uma marca saliente desde o projeto civilizatório representado pela implantação dos conservatórios de música, a partir do século XIX (AUGUSTO, 2010), e que se estende até à contemporaneidade, tanto no contexto dos cursos de bacharelado quanto nas licenciaturas (QUEIROZ, 2019; PENNA; SOBREIRA, 2020).

Diante desse quadro, Castro-Gomez (2000; 2007) e Mignolo (2017) apontam para a importância do estabelecimento de novos modelos de elaboração para os itinerários formativos universitários, a fim de que seja quebrada a lógica da colonialidade que estabelece hierarquias epistêmicas na construção e na difusão dos conhecimentos e saberes, especialmente nos países marcados por uma história colonial. A esse respeito, Castro-Gomez (2007, p. 84) propõe a reorganização dos estudos universitários segundo os moldes do *conhecimento complexo*, modelo de itinerário formativo posto em prática por meio de currículos rizomáticos e transdisciplinares, dentro dos quais pode ser possível o confronto e o diálogo entre saberes diversos sem o estabelecimento de relações de hierarquização. De acordo com o autor:

Decolonizar a universidade significa, portanto, lutar contra a babelização e a departamentalização do conhecimento, firmes aliados da lógica mercantil, à qual se vinculou a ciência no capitalismo cognitivo da atualidade (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 87, tradução minha)⁴³.

Mignolo (2017), por sua vez, assinala a importância da atuação de intelectuais que assumam o princípio da decolonialidade⁴⁴ como base para suas proposições à sociedade, delineando esforços analíticos cujo intuito é desvelar, compreender e superar a lógica da colonialidade presente por trás da retórica da modernidade. De acordo com o autor:

⁴² La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 82).

⁴³ Decolonizar la universidad significa, por ello, luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 87).

⁴⁴ Com relação à terminologia utilizada pelo autor, a tradução de seu artigo para o português brasileiro, realizada por Marco Oliveira, apresenta termos como “projetos descoloniais”, “opções descoloniais” e “ação descolonial” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Entretanto, em consonância com a terminologia adotada por Queiroz (2017a; 2019; 2020a) estou optando pelo uso dos termos “decolonial/decolonialidade” (sem o “s” após o prefixo) ao longo de toda esta tese.

O pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Nessa direção, a função dos estudos decoloniais no contexto acadêmico contemporâneo pode ser delineada em duas linhas de ação. Na primeira delas, que pode ser designada como uma *analítica decolonial*, enfrenta-se o desafio de denunciar e evidenciar a desproporcionalidade e a injustiça existente entre as pessoas que detêm o saber considerado padrão e as pessoas que se submetem a consumir e absorver fragmentos desse saber, em nome de uma determinada legitimação social. Nesse sentido, Mignolo assinala o papel fundamental dos professores e pesquisadores universitários:

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao **agir no domínio hegemônico da academia**, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste. Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa (MIGNOLO, 2017, p. 10).

O desenvolvimento desse tipo de pesquisa, segundo o autor, fundamentará os trabalhos referentes a uma segunda linha de ação acadêmica decolonial: a implementação de opções, estratégias e ações decoloniais práticas, que ofertem às pessoas – professores, estudantes universitários e membros da comunidade em geral – experiências e vivências significativas cujo efeito pode ensejar o vislumbre de outros padrões de concepção e uso do conhecimento, ou seja, que possibilitem uma efetiva libertação da matriz colonial (MIGNOLO, 2017, p. 10).

Catherine Walsh, uma das pioneiras nos estudos relacionados ao desenvolvimento de uma pedagogia decolonial na atualidade, assinala que, no âmbito da formação de professores, essa perspectiva assume um trabalho de caráter predominantemente político e ideológico, uma vez que procura instaurar paradigmas de formação sustentados pela lógica da diversidade. Para a autora:

É a partir deste horizonte histórico de larga duração que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sentido político, social, cultural e existencial, com posicionamento fortemente arraigado na própria vida e, portanto, nas

memórias coletivas dos povos indígenas e afrodescendentes vêm mantendo como parte de sua existência e ser (WALSH, 2013, p. 25, tradução minha)⁴⁵.

Apoiada em Paulo Freire e em sua *Pedagogia do Oprimido* (1980), a autora propõe que a perspectiva decolonial no universo acadêmico seja exercida como “uma prática político-epistêmica insurgente”, por meio da qual seja possível questionar, desafiar e contrapor o modelo acadêmico atual, notadamente marcado pelo eurocentrismo e a racionalidade moderna/colonial. Em termos operacionais, a autora afirma que mais do que “incluir” conteúdos de culturas diversas de forma enciclopédica ou ilustrativa, uma pedagogia decolonial assume o desafio de aprofundar suas análises no sentido de identificar silenciamentos e ausências culturais para, a partir dessas constatações, construir e posicionar pedagogias que apontem o pensar “desde” e “com” essas culturas silenciadas historicamente, “[...] alentando processos e práticas de teorização e interculturalização que radicalmente desafiam as pretensões teórico-conceituais e metodológicas-acadêmicas, incluindo suas supostas objetividade, neutralidade, distanciamento e rigor”⁴⁶ (WALSH, 2013, p. 66, tradução minha).

As proposições vinculadas à decolonialidade podem apresentar contribuições de grande relevância no quadro dos desafios próprios da formação de professores na área de música na contemporaneidade, território no qual, conforme observa Moore (2017, p 05), a força da colonialidade muitas vezes silencia a riqueza da diversidade musical própria de cada território cultural em nome de um fetiche historicamente imposto, ocasionando uma formação profissional descontextualizada com o mundo em que seus sujeitos efetivamente vivem. Essa constatação – corroborada no cenário internacional pelos estudos de vários outros autores, como Campbell, Myers e Sarath (2016), Aróstegui, Stake e Simons (2004), Aróstegui (2011), Pedroza (2017), dentre outros – revela-se bastante saliente também no contexto brasileiro, onde pesquisas como as de Santos, Ribeiro e Queiroz (2019) e Queiroz (2017b; 2019; 2020a; 2020) têm verificado relevantes traços de colonialidade em vários currículos de cursos superiores de música.

Nesse quadro, Queiroz (2017b; 2017c; 2019; 2020a) adere às perspectivas e interpretações articuladas pelos estudos da colonialidade e para assinalar que os processos de construção histórica que ocasionaram a constituição de um modelo acadêmico de estudos

⁴⁵ Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser (WALSH, 2013, p. 25).

⁴⁶ [...] alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización – del pensar-hacer – e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamento y rigor (WALSH, 2013, p. 66).

predominantemente centrado na música de concerto de tradição europeia notadamente conceberam todo um aparato cultural destinado a:

[...] criar, no trópico que se erguia como país, uma nação “civilizada” que, como tal, precisava de uma música promotora do mesmo papel elitista que tal fenômeno desempenhava na nobreza e na burguesia europeia. Para esse fim, a música que ganhou lugar nas nossas instituições é aquela produzida ou oriunda com base nas formas composicionais e performáticas da música erudita ocidental produzida na Europa até, principalmente, o final do século XIX (QUEIROZ, 2020a, p. 158).

O autor afirma que, longe de se constituir como um fato histórico deixado no passado, a adoção de padrões estéticos e da sistematização dos conhecimentos musicais segundo o modelo erudito europeu foi sendo idealisticamente romantizada ao longo do tempo, tanto no imaginário coletivo quanto nas instituições formativo-musicais brasileiras, e continua, até os dias atuais, sendo a opção preferencial dos cursos superiores de música no país (QUEIROZ, 2019; 2020a; 2020b). Esse panorama, que na percepção de Araújo (2006, p. 1) acabou por erigir uma “arte burguesa” e eminentemente condicionada pela “percepção do sublime” – algo inerente aos procedimentos já explanados relacionados às dinâmicas de implementação da colonialidade do saber (MIGNOLO, 2017; CASTRO-GOMEZ; 2007) – acaba resultando no estabelecimento de percursos formativo-musicais predominantemente marcados pela dificuldade em estabelecer relações vivenciais entre os estudos acadêmicos e as várias dimensões vinculadas à diversidade do fazer musical (QUEIROZ, 2020a, p. 159). Em consonância com o que apontam Castro-Gomez (2007), Mignolo (2017) e Walsh (2013), essa problemática assume especial interesse no que diz respeito à percepção da força que exerce essa colonialidade na formação dos professores de música, uma vez que esses educadores serão os responsáveis pela educação musical de tantos outros sujeitos da sociedade. A esse respeito, as pesquisas de Queiroz junto a diversos cursos superiores de música no Brasil têm apontado que:

[...] essa tendência geral tem forte impacto inclusive nos cursos de formação de professores, licenciaturas em música, que apesar de prepararem professores para atuarem em realidades distintas de ensino de música, como destacado em 95% dos projetos pedagógicos de cursos analisados, mantém a base dos conhecimentos e saberes que caracterizam seus currículos centrados no ensino da música erudita europeia (QUEIROZ, 2019, p. 11).

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos alcançados pelas pesquisas do autor tem revelado que as licenciaturas do país, de um modo geral, mantêm o foco de sua formação

direcionado para os conhecimentos musicais estruturados segundo os parâmetros característicos da sistematização da linguagem musical da tradição erudita europeia, consubstanciados em disciplinas historicamente cristalizadas, tais como contraponto, estruturação e linguagem musical, percepção e história da música e outras designações canonicamente estabelecidas.

Queiroz (2020a, p. 184) assinala, ainda, que esse predomínio da sistematização dos estudos acadêmicos segundo os referenciais da música erudita europeia é, muitas vezes, justificado a partir do argumento de que essa seria a estética mais significativa no universo profissional que aguarda os graduandos mais à frente, muito embora, como também apontam pesquisas como as de Bonfim (2017), Freeman (2014) e Campbell, Myers e Sarath (2016), na contemporaneidade essa não parece ser a real configuração do cenário profissional no campo da música, nem no Brasil e nem mesmo no contexto internacional⁴⁷. Inscreve-se, nesse ponto, mais um dilema ético relacionado à colonialidade e aos epistemicídios musicais no âmbito da formação de professores de música, uma vez que, além das questões relacionadas à justiça histórica e cultural, a predominância de programas voltados para a música de concerto de origem europeia nos cursos superiores de diversos países acaba por se traduzir também na inviabilidade da colocação profissional do estudante de música face às demandas do mercado de trabalho e mesmo às aspirações do público nos contextos locais específicos em que se inserem. Nesse sentido, Moore (2017) chama a atenção para o fato de que a formação superior em música precisa:

[...] se engajar de uma maneira mais ampla com a contemporaneidade musical, a fim de manter sua relevância social. Não é ético continuar a graduar dezenas de milhares de estudantes a cada ano cuja especialização seja a performance clássica europeia se a probabilidade de empregabilidade nessa área é mínima (MOORE, 2017, p. 4, tradução minha)⁴⁸.

Em consonância com as reflexões levantadas por Moore, as pesquisas de Queiroz (2017b; 2019; 2020) têm evidenciado o fato de que os programas dos currículos da formação superior de música no Brasil são tão uniformemente formatados a ponto de muitas vezes não se conseguir nem perceber a que estado ou região brasileiras cada curso está vinculado. O

⁴⁷ Tal constatação é comprovada também pelos dados empíricos que dão suporte à presente tese, conforme poderá ser verificado em capítulo posterior.

⁴⁸ [...] clearly the performing arts need to engage with a broader spectrum of contemporary musical experience in order to remain socially relevant. And it is unethical to continue graduating tens of thousands of students each year with a specialization in European classical performance if the likelihood of employment in that area is minimal (MOORE, 2017, p. 4).

argumento para tal configuração, como já mencionado, é a suposta opção pela “formação universal”, consoante os princípios da colonialidade (QUEIROZ, 2020a, p. 184). Nesse panorama, Queiroz questiona, entretanto, se todos os cursos inseridos nos mais diversos contextos locais estão empenhados em formar profissionais – bacharéis e professores – direcionados à difusão e ao ensino dessa suposta “música universal”, *quem formará profissionais que se dediquem aos repertórios, às técnicas, à linguagem e às funções sociais das diversas músicas locais?* (QUEIROZ, 2020a, p. 174).

As reflexões em torno da problemática da colonialidade permitem perceber como os currículos da área de música em nosso país são marcados pelo silenciamento e pelo escondimento de tantos saberes e fazeres musicais que, efetivamente, possuem relevância social e cotidiana. Como foi possível perceber, os estudos que dão suporte a esta parte da tese evidenciam que, dentre outras coisas, esse estado de coisas tem resultado em uma formação acadêmica, muitas vezes, distante e mesmo indiferente às demandas e questões apresentadas pela sociedade. Isso justifica o questionamento ético a respeito do estabelecimento de tais modelos para a formação de professores de música em um país tão fortemente marcado pela diversidade como o Brasil e que suscita a busca por alternativas para o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a formação de professores de música capazes de compreender as diversas realidades musicais presentes na sociedade e de construir pontes entre essas várias vivências coexistentes.

Sendo assim, com base nas conceituações, problematizações e reflexões articuladas ao longo do presente tópico – e assumindo tais perspectivas epistemológicas – compreende-se que o fenômeno da colonialidade constitui uma questão sociológica de elevada complexidade, uma vez que se configura como uma espécie de imperativo historicamente amalgamado na própria cultura e nos modos de pensar e de agir da sociedade subalternizada. Mais ainda: como tal imperativo vem sendo construído paulatinamente há pelo menos cinco séculos no contexto sociocultural brasileiro, isso implica dizer que, de alguma maneira, a própria colonialidade já se encontra de tal forma embrenhada em nossa cultura a ponto de ser percebida por nós mesmos como “nossa”. No caso específico da formação musical, nuances e reflexos diversos desse estado de coisas vêm sendo assinalados por reiterados estudos já há muitos anos, tendo sido sintetizados por Pereira (2012, p. 119) como *habitus conservatorial* e por Penna (1995, p. 140) como “[...] o conservatório que está tanto fora quanto dentro de nós”.

Nesse quadro, apoiando-se em proposições como as de Queiroz (2020a, p. 181) e de Mignolo (2017, p. 3), dentre outras, as perspectivas e propostas formuladas com vistas à constituição de um perfil formativo *culturalmente contextualizado* para a LicMus/UFCG – e

que se encontram dispostas no último capítulo do presente trabalho – encontram-se fundamentadas sobre as bases e possibilidades de uma formação docente decolonial.

3.4 A base legal para a formação de professores no Brasil: discussões e reflexões em torno da docência na área de música

Este último tópico do presente capítulo apresentará algumas discussões em torno das disposições legais que regem a formação de professores no país, enfocando de maneira particular suas implicações para a docência na área de música, sobretudo no que diz respeito às perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada.

O artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 – fundamenta a formação dos professores da educação básica no país nos seguintes termos:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Como é possível verificar, o documento apresenta uma fundamentação básica sólida, aliada à busca pela associação entre teoria e prática, como os dois principais traços caracterizadores da formação docente no país. Essa formação, por sua vez, deve ser ofertada à sociedade por meio de cursos de graduação específicos – as licenciaturas – que conferirão aos seus formandos a *licença* do Estado para que possam exercer a função de professores da educação básica, conforme estabelecido pelo artigo 62 da referida lei:

Art. 62. 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em termos mais específicos, a normativa geral que estabelece as bases fundamentais e as linhas de operacionalização para os cursos superiores de formação de professores no país é a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As licenciaturas em música, por sua vez, encontram sua regulamentação legal sistematizada em dois documentos específicos: a Resolução CNE/CES n. 2/2004 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música – e em um capítulo específico dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciatura (BRASIL, 2010).

3.4.1 A Resolução CNE/CP n. 2/2019 (DCN/2019)

Publicada em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 – DCN/2019 – encontra-se estruturada em nove capítulos, que, por sua vez, subdividem-se em 30 artigos. Além disso, o documento possui também um anexo, onde se apresenta a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO), conjunto de diretrizes que definem as competências e dimensões assumidas como fundamentais para a constituição do profissional docente. Modificando as bases assumidas pela normativa anterior (DCN/2015) – que sistematizava a formação superior de professores a partir de *núcleos* – as novas diretrizes organizam a formação docente a partir de *competências*. As assim chamadas *competências gerais*, segundo o documento, vinculam-se diretamente àquelas definidas pela BNCC, a saber: (1) conhecimento; (2) pensamento científico, crítico e criativo; (3) repertório cultural; (4) comunicação; (5) cultura digital; (6) trabalho e projeto de vida; (7) argumentação; (8) autoconhecimento e autocuidado; (9) empatia e cooperação e (10) responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Já as *competências específicas* referem-se a três dimensões que se vinculam diretamente à profissionalidade docente, definidas como: (1) dimensão do conhecimento profissional; (2) dimensão da prática profissional; e (3) dimensão do engajamento profissional. Cada uma dessas dimensões é caracterizada, ainda, por determinadas habilidades.

No que diz respeito à carga horária total dos cursos de licenciatura, a resolução mantém as 3.200 (três mil e duzentas) horas estabelecidas pelas diretrizes anteriores. Há, entretanto, uma substancial modificação na maneira como devem se organizar os conteúdos trabalhados ao longo dos períodos letivos em função dessa carga horária total. De acordo com a nova configuração, a distribuição curricular deve ser estruturada em três grandes grupos, estabelecidos em função do desenvolvimento das competências e habilidades. O Grupo I é

constituído por 800 horas de aula, que devem ser cursadas no primeiro ano do curso. Ele concentra estudos relacionados à fundamentação didático-pedagógica e à operacionalização institucional dos processos educativos. Dentre os conteúdos específicos desse primeiro bloco, o parágrafo único do Artigo 12 menciona, por exemplo, temáticas em torno dos currículos e seus marcos legais, a LDB, a BNCC, assim como os estudos relacionados à didática, à gestão de sala de aula, às TIC's, etc. O Grupo II, por sua vez, engloba 1.600 horas de duração a serem cursadas entre o 2º e o 4º ano de curso. Este conjunto, de acordo com as DCN/2019, compreende o aprofundamento em torno dos saberes específicos relacionados à “[...] etapa e/ou componente curricular ou área do conhecimento” (Art. 13). Por fim, o Grupo III é dedicado à prática pedagógica e possui 800 horas, que devem ser distribuídas de forma articulada aos estudos sistematizados nos Grupos I e II ao longo de todo o curso (do 1º ao 4º ano). Dessas 800 horas, 400 devem ser dedicadas ao estágio supervisionado e as outras 400 devem ser cursadas em demais componentes curriculares de caráter prático-pedagógico.

Os princípios fundamentais da formação docente são definidos pelo documento nos seguintes termos:

Art. 5º. A formação dos professores e demais profissionais da Educação [...] tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino- aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2019).

Como é possível perceber, a proposta das DCN/2019 procura apresentar uma formulação objetiva e concisa a respeito de seu escopo principal. Cumpre ressaltar, entretanto, que o trecho registrado acima reproduz fielmente a mesma formulação do Art. 61 da LDBEN/1996, abordado logo no início do presente tópico. De um modo geral, assim como no caso da LDBEN, aspectos como uma “sólida formação básica” (Inciso I) ou a “associação entre a teoria e a prática” (Inciso II) são assumidos como pontos cruciais para a formação inicial do professor da educação básica, o que parece ser bastante coerente.

Entretanto, ao realizarem análises sistemáticas em torno dessa nova legislação, estudos diversos têm apontado uma série de retrocessos em relação à normativa anterior (DCN/2015). Apresentam-se então, não apenas as críticas que já vêm sendo formuladas há algum tempo com relação ao próprio modelo de competências – como, por exemplo, os argumentos contundentes de L. S. Shulman (2014), abordados em tópico anterior – mas, sobretudo, formulam-se diversas problematizações dirigidas às concepções que embasam, fundamentam e estruturam as novas diretrizes e que se concretizam, por exemplo, na ausência de perspectivas para a formação continuada e no reduzido espaço dedicado à valorização da carreira docente (apenas um inciso em todo o documento). Além disso, de acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 372) as bases fundamentais assumidas pelas novas diretrizes curriculares, consubstanciadas no modelo de competências e habilidades, estabelecem um modelo de formação de professores pautado pela padronização dos saberes, pelo pragmatismo e pelo tecnicismo, modelo no qual não se encontra espaço para o exercício da criticidade, da reflexão ou mesmo da criatividade. Da mesma forma, Guedes (2020, p. 97) critica “[...] a exacerbação do praticismo” prescrito pelo documento, ventilando a possibilidade da existência de intenções de transformação da atividade docente na simples aplicação de um conjunto de técnicas a fim de se promover a reprodução de conteúdos previamente definidos.

Conforme é possível verificar, as concepções que embasam as DCN/2019 e o modelo de formação preconizado pelo documento podem significar expressivos retrocessos também para a formação específica de professores da área de música. Com efeito, em um cenário no qual, conforme atestam vários estudos (PEREIRA, 2012; QUEIROZ, 2020a; PENNA; SOBREIRA, 2020) já é verificada uma tendência recrudescente à reprodução de processos de ensino-aprendizagem predominantemente técnicos, o “amparo legal” de uma legislação concebida segundo tais concepções pode vir a significar embates ainda mais prolongados na busca por uma formação culturalmente contextualizada.

Entretanto, é preciso ressaltar que, não obstante todas essas problematizações mais diretamente voltadas para as concepções de base das novas diretrizes, o documento ainda mantém algumas proposições fundamentais que abrem espaço para perspectivas que respondem a certas demandas da contemporaneidade, inclusive no âmbito da formação docente para a área de música. É o que se pode verificar, por exemplo, em seu Art. 8º, inciso VIII, onde se lê:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

[...]

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de

valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, grifos meus).

Sendo assim, muito embora estejam estruturados a partir do modelo de competências e habilidades, os fundamentos pedagógicos propostos pelas DCN/2019 apontam para a necessidade de uma formação docente que seja pautada pela integração entre os conhecimentos e saberes, ressaltando, ainda, a relevância de temas sensíveis à contemporaneidade, tais como a diversidade, os direitos humanos, a democracia, etc. Nesse aspecto, as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 certamente podem ser tomadas como suporte na busca por transformações que possibilitem a implementação de uma formação culturalmente contextualizada para professores de música no cenário das licenciaturas do país. De fato, temáticas como as que são levantadas no Art. 8º, inciso VIII deste documento – e que, no presente trabalho, encontram-se sistematizadas na categoria da *dimensão da formação geral* – constituem o conjunto de saberes menos enfatizado na formação de professores de música no cenário específico da LicMus/UFCG, conforme será possível constatar nos demais capítulos desta tese.

3.4.2 A Resolução CNE/CES n. 02/2004

Diferentemente das resoluções que regem a formação de professores de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Resolução CNE/CES n. 02/2003 – que estabelece as diretrizes para a os Cursos de Graduação de Matemática – a Resolução CNE/CES n. 02/2004 – DCN/2004 – não discrimina os conteúdos curriculares mínimos que os cursos de bacharelado e licenciatura em música devem ofertar a seus alunos⁴⁹. Sendo um documento relativamente reduzido – apenas 13 artigos – a normativa estabelece principalmente aquilo que deve constituir a estrutura básica para os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Música, além de definir as competências e habilidades consideradas fundamentais aos futuros profissionais formados por esses cursos.

No que diz respeito aos Projetos Pedagógicos de Curso, as DCN/2004 estabelecem as seguintes linhas gerais para sua constituição:

⁴⁹ Essa definição no âmbito dos conteúdos é apresentada legalmente por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais (2010), conforme será possível verificar ver mais adiante.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Música, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso [...];
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - cursos de pós-graduação lato sensu [...];
- IX - incentivo à pesquisa [...];
- X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado [...];
- XI - concepção e composição das atividades complementares;
- XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso [...]. (BRASIL, 2004, p. 01).

Conforme se verifica, tratam-se de disposições amplas e de caráter puramente estrutural. As especificidades relacionadas à área de música somente começam a ser definidas a partir do Art. 3º do documento, que delineia o perfil desejado para o formando do curso de graduação em música nos seguintes termos:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação 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, p. 02).

Muito embora, em um primeiro momento, esse perfil estabelecido pela resolução possa parecer por demais genérico ou difuso, Pereira (2012) salienta como ponto positivo das formulações apresentadas pelo documento a abertura conceitual assumida com relação à diversidade e às múltiplas nuances da formação superior na área. Nas palavras do autor:

[...] o perfil fala de estilos, repertórios, obras e criações musicais – todos no plural, revelando uma preocupação com a diversidade e com a conexão com as demandas sócio-profissionais. Da mesma forma, não se tem uma definição clara de artista/músico, senão pistas de engajamento social e cultural, além de um profissional reflexivo, sensível e atento às inovações tecnológicas (PEREIRA, 2012, p. 92-93).

Muito embora apresente também a mesma perspectiva baseada nas competências e habilidades que mais tarde seria assumida pelas DCN/2019, deve-se salientar que, no caso deste documento em particular, o delineamento de algumas das competências previstas para o profissional graduado em música – dentre elas a capacidade de “[...] intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais [...]” e de “[...] viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em música [...]” (BRASIL, 2004, p. 02) – representa posicionamentos bastante coerentes com os desafios cotidianos do educador musical no cenário contemporâneo. Além disso, a resolução também procura esclarecer os aspectos básicos com relação à oferta dos Estágios Supervisionados (Art. 7º), à natureza e possibilidades de flexibilização das chamadas Atividades Complementares (Art. 8º), à implementação da exigência do TCC para a integralização do curso – considerado como uma atividade opcional (Art. 9º) – e da condução dos processos de avaliação do percurso formativo (Art. 10º). Seguindo a tendência verificada no restante do documento, esses artigos também são pouco extensos e formulam suas definições de maneira menos específica com relação à área da música, como é possível verificar, por exemplo, na redação do Art. 10:

Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e internas e externas, alternativas de avaliação, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica (BRASIL, 2004, p. 03).

No que diz respeito aos conhecimentos a serem trabalhados nos currículos dos cursos de graduação em música, as diretrizes não chegam a enumerar conteúdos específicos, mas apresentam três “tópicos de estudos ou de conteúdos interligados” que devem ser ofertados a fim de “[...] assegurar o perfil do profissional desejado [...]” (BRASIL, 2004, p. 02). São eles:

Art. 5º [...]

I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;

II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;

III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de

Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (BRASIL, 2004, p. 02).

Pereira (2012, p. 96) chama a atenção para dois aspectos presentes na redação do Art. 5º e que podem ser considerados como positivos: (a) a ausência da indicação de uma seleção cultural que eventualmente privilegiasse um determinado conhecimento musical como oficial e legitimado; (b) a adesão à concepção de integração entre teoria e prática na efetivação dos estudos referentes aos conteúdos específicos de música e aos conteúdos chamados teórico-práticos.

Por fim, o Art. 12 da resolução estabelece que, os cursos de licenciatura em música submetam-se, ainda, a todas as normas específicas relativas a essa modalidade de oferta (BRASIL, 2004, p. 03), o que, na prática, significa a articulação com documentos como as próprias DCN/2019 e demais dispositivos legais relacionados à formação de professores no país.

Como é possível verificar, a resolução CNE/CES n. 02/2004 é um documento sucinto, que aponta para um rumo ideal de formação superior na área de música, procurando a englobar, a um só tempo, os principais aspectos da formação superior tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas. Entretanto, não obstante as lacunas e limitações nele verificadas, trata-se de uma normativa de grande relevância para a área, visto que, por meio dela, o Estado reconhece a música como campo de saberes específicos e estabelece linhas norteadoras para seu estudo formal em nível superior.

3.4.3 Os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCN/2010)

Direcionamentos mais específicos em torno das bases de conhecimentos e saberes que deveriam ser assumidas para a constituição dos currículos dos cursos de formação superior para professores de música no país somente foram sistematizados seis anos após a homologação das DCN/2004. Publicado no ano de 2010, o documento intitulado como Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura – RCN/2010 – apresenta de forma bem mais detalhada algumas definições referentes às propostas curriculares específicas para os cursos de Bacharelado e de Licenciatura em todas as áreas de conhecimento alcançadas pelo ensino superior no país.

De acordo com os RCN/2010, o profissional licenciado em música:

[...] é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Música. **Sua atribuição central é a docência na Educação Básica**, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Música, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento musical em saber escolar (BRASIL, 2010, p. 85. Grifo nosso).

Além de estabelecer, como destacado acima, a docência na Educação Básica como atribuição central do licenciado em música, o documento também indica como possibilidades de atuação para esse profissional: (1) a análise e elaboração de materiais didáticos, (2) a pesquisa no ensino de música e (3) a coordenação e supervisão de equipes de trabalho, atribuição cuja redação se apresenta um tanto vaga e sem definição específica.

Entretanto, é importante perceber que, ao descrever os contextos de atuação profissional do licenciado em música, os RCN/2010 enumeram uma série de cenários educativos formais e não-formais, revelando uma expressiva amplitude na concepção do raio de alcance do professor da área de música na atualidade. Citam-se, então, instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio, editoras e órgãos públicos relacionados à produção e avaliação de materiais didáticos de música, espaços de educação não-formal – entre os quais são mencionados escolas de música, bandas e projetos de inclusão social –, empresas e instituições outras que demandem sua formação específica, por fim, a atuação de maneira autônoma (BRASIL, 2010, p. 85).

Com relação aos conteúdos a serem ofertados ao longo do curso de licenciatura em música, os RCN/2010 enumeram os seguintes “temas abordados na formação”:

Linguagem e Estruturação Musical (Análise, Harmonia e Contraponto); Percepção Musical; História da Música Universal e Brasileira; Prática de Grupos Vocais e Instrumentais; Música de Câmara; Oficinas de Criatividade; Estudo Técnico de Instrumento; Prevenção de Lesões Causadas por Esforço Repetido e Disfunções de Postura; Saúde, Fisiologia e Técnica Vocal; Técnicas de Respiração e Postura; Dicção e Fonética; Probabilidade e Estatística; Psicopedagogia Musical; Metodologia de Ensino da Música, História, Filosofia e Sociologia da Educação; Metodologia e Prática de ensino de Música; Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas ao Ensino de Música; Psicologia da Educação; Legislação Educacional; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; Ética e Meio Ambiente; Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). (BRASIL, 2010, p. 85).

Como é possível perceber, alguns dos tópicos enumerados pelo documento podem ser considerados como problemáticos ou questionáveis, sobretudo quando se leva em conta a

preparação para a condução de processos de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Básica. Nesse caso, há de se questionar, por exemplo, a ausência de propostas de estudos como a composição de canções de . Outras definições podem, ainda, ser questionadas em relação ao seu próprio caráter ou significado no contexto geral da formação na área. Nesse caso, qual poderia vir a ser, por exemplo, o recorte histórico capaz de estabelecer uma suposta “música universal”? Entretanto, cumpre ressaltar também que, ao propor como “temas abordados na formação” de professores de música estudos relacionados à saúde do músico, à psicopedagogia musical e mesmo a questões como pluralidade cultural, orientação sexual, ética, meio ambiente, etc., os RCN/2010 abrem espaço para discussões muito relevantes para a docência na área. Tais perspectivas são assumidas por diversas reflexões e propostas formuladas no decorrer desta tese, como será possível verificar nos capítulos posteriores.

A análise dos instrumentos legais e infralegais⁵⁰ que se referem mais diretamente à formação de professores de música no Brasil permite verificar que, de um modo geral, essas normativas dão suporte à perspectiva de uma formação culturalmente contextualizada para a área, corroborando as reflexões e proposições formuladas nos tópicos anteriores do presente capítulo. Nessa direção, diretrizes que estabelecem linhas como a “[...] associação entre teorias e práticas” (LDBEN/1996), a adesão a fundamentos pedagógicos “[...] que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” (DCN/2019), a formação de professores com perfil marcado pela pluralidade, consubstanciada no “[...] conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais” (DCN/2004) a fim de se constituírem como profissionais aptos a atuar em contextos educativos os mais diversos, incluindo, além da Educação Básica, “[...] espaços de educação não-formal como escolas de música, grupos musicais, orquestras, bandas, espaços públicos e em projetos de inclusão social” (RCN/2010), denotam explicitamente o tipo de diálogo com as demandas da contemporaneidade que têm sido assumidos como pontos de partida para as reflexões deste trabalho. Cabe salientar, ainda, que diversos outros documentos oficiais apontam para a mesma direção, tais como a Lei n. 11.645/2008 – que estabelece a obrigatoriedade de estudos em torno da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica – e o Decreto n. 5.626/2005 – que estabelece a obrigatoriedade do estudo de LIBRAS nas licenciaturas de todas as áreas de conhecimento no país.

⁵⁰ No âmbito jurídico, considera-se como *infralegais* as instruções normativas, portarias, atos declaratórios e outras normas que não são propriamente leis, mas que possuem relevância no contexto geral de sua aplicação (FERNANDES; MOREIRA, 2019).

Tais indicações advindas da legislação vigente, ainda que tragam atreladas a si uma série de lacunas e problematizações, como foi possível apontar no decorrer do presente tópico, representam pistas e possibilidades que, confirmando as reflexões formuladas a partir das bases epistemológicas aqui assumidas, abrem espaço para novas análises e proposições em direção a uma formação docente pautada pela integração de saberes e pela diversidade, princípios fundamentais que constituem a noção de *formação culturalmente contextualizada* que vem sendo delineada até esse ponto do trabalho e que será articulada de forma situada com relação às especificidades da LicMus/UFCG nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO IV

Campina Grande e a Licenciatura em Música da UFCG: apontamentos históricos rumo a uma contextualização cultural

Campina Grande é uma cidade do interior do estado da Paraíba que reúne, a um só tempo, diferentes expressões culturais comuns ao país, aspectos gerais da cultura nordestina e algumas importantes singularidades locais. Somados, esses elementos constituem um contexto sociocultural bastante peculiar, no qual se misturam aspectos diversos da vida urbana contemporânea com fortes características, nuances e costumes próprios da vida rural. Esse panorama exerce forte impacto na configuração da produção e do ensino de música no cenário local e, por isso mesmo, no quadro específico do presente trabalho, sua compreensão se constitui como um importante fator na busca pelo delineamento de uma formação de professores de música culturalmente contextualizada para a LicMus/UFCG.

Assim, o objetivo deste quarto capítulo é compreender os principais contornos da constituição histórico-cultural do cenário artístico do município de Campina Grande/PB, suas influências, tendências, vínculos e opções, situando a fundação da Licenciatura em Música da UFCG em relação a todo esse contexto.

Para tanto, apresentarei primeiramente uma visão panorâmica em torno de práticas artísticas verificadas no meio social campinense no decorrer do século XX, na busca por delinear os principais traços do contexto no qual mais tarde se daria a criação do referido curso, destacando, de modo especial, as práticas musicais e os cenários do ensino de música naquela época e na atualidade. Em seguida, serão apresentados dados e reflexões levantados a partir de uma pesquisa histórica cujo foco foi direcionado aos processos de institucionalização da formação na área de música no âmbito do Campus II da Universidade Federal da Paraíba – mais tarde transformado em Universidade Federal de Campina Grande –, abrangendo os percursos históricos que culminaram na criação da Licenciatura em Música, ocorrida no ano de 2009. Por fim, ainda em uma perspectiva histórico-cultural, serão apresentados os primórdios de funcionamento do curso, com ênfase nos processos de sua consolidação no cenário geral da universidade e nos primeiros desafios enfrentados por professores-fundadores e alunos de sua turma inaugural.

4.1 Campina Grande: um panorama artístico-cultural

O município de Campina Grande tem suas origens históricas vinculadas a um aldeamento do povo indígena Ariús (ou Ariás), instalado pelo capitão português Teodósio de Oliveira Lêdo às margens do Rio das Piabas, nas cercanias da Serra da Borborema. Naquele local, onde outrora também haviam vivido os Índios Cariris, estabeleceu-se um povoado que mais tarde ficaria conhecido como Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, um entreposto de grande importância na principal rota nordestina de escoamento de produtos diversos entre o litoral e o sertão. Noventa e três anos depois, aquele povoado foi elevado à categoria de vila real, recebendo a denominação de Vila Nova da Rainha, em homenagem a Dona Maria, mãe de D. João VI. Por fim, em 11 de outubro de 1864, instaurou-se o Município de Campina Grande, por meio da Lei Provincial n. 127.

Perfazendo uma área total de 593,026 km² e abrigando uma população de aproximadamente 409.731 habitantes (IBGE, 2019), a cidade é atualmente o segundo maior município da Paraíba, exercendo grande influência econômica e cultural sobre praticamente todo o interior do estado e circunvizinhanças de Pernambuco e Rio Grande do Norte. Sua ascendência econômica – verificada desde seus primeiros tempos, em razão da grande atividade de boiadeiros e tropeiros na região – consolidou-se, sobretudo, a partir do final do século XIX e início do século XX, com o desenvolvimento do cultivo e beneficiamento do algodão. Naquela época, o município alcançou o lugar de segundo maior polo algodoeiro do mundo, perdendo apenas para Liverpool, Inglaterra (FARIAS; COSTA, 2017, p. 13).

4.1.1 A cena artística em Campina Grande: uma visão geral

Um dos corolários dessa expressiva prosperidade econômica alcançada por Campina Grande no início do século XX foi o desenvolvimento artístico-cultural da cidade. A esse respeito, Gaudêncio (2019, p. 25), salienta que, não obstante algumas opiniões controversas registradas na historiografia local, as pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre a história da produção intelectual na cidade têm conseguido evidenciar alguns importantes momentos de protagonismo da cidade de Campina Grande não apenas entre as dezenas de outros municípios do interior paraibano, mas até mesmo em relação à capital do estado, como também no macrocenário nordestino.

[...] mesmo com um ritmo diferenciado dos grandes centros urbanos, a cidade não foi apenas um respeitável centro comercial [...], permitindo várias conquistas materiais. Também houve a conquista de bens simbólicos [...] que possibilitaram “uma movimentação” e um consumo de ideias, valores e práticas culturais considerados modernos e/ou modernistas no âmbito intelectual (GAUDÊNCIO, 2019, p. 26).

O autor aponta que, na busca por se apropriar e emular o estilo de vida moderno e sofisticado que então caracterizava grandes centros urbanos como Paris, Rio de Janeiro e Recife, membros das camadas mais abastadas da cidade passaram a constituir, ainda no início do século XX, espaços de sociabilidade intelectual em Campina Grande. Esses espaços de sociabilidade artístico-cultural eram clubes, bibliotecas, gabinetes de leitura, academias literárias, ambientes nos quais a circulação de livros, jornais e revistas fomentavam a difusão e o debate em torno de temas os mais diversos e que “[...] se notabilizaram por debates entre intelectuais ansiosos por socializarem novas ideias, valores e práticas culturais em predominância na época” (GAUDÊNCIO, 2019, p. 37).

Nesse quadro, à medida em que o século XX avançava, a cidade passou a ser cada vez mais tomada por associações recreativas, cinemas, teatros, cafés, etc., ambientes considerados propícios para os encontros frequentes de artistas, professores, jornalistas e demais interessados em todo tipo de discussão intelectual. Encampadas por iniciativas particulares até, pelo menos, a metade do século, as primeiras dessas agremiações a terem sua atuação na sociedade registrada se dedicavam, em sua maioria, ao cultivo das artes literárias. Algumas dessas iniciativas acabaram por se consolidar, posteriormente, sob a forma de entidades de caráter formal, caso do Gabinete de Leitura 7 de Setembro, fundado em 1913. Entretanto, Gaudêncio (2019, p. 72) assinala que houve também importantes círculos literários que optaram por imprimir um caráter mais informal às suas atividades, adotando espaços como o estabelecimento comercial “A Fruteira”, de propriedade escritor Cristino Pimentel. Aquele ponto de encontro, conforme assinala o pesquisador, logo haveria de se tornar também uma espécie de bar literário, “[...] reunindo em encontros diários os principais nomes da intelectualidade campinense durante seus 25 anos de existência” (GAUDÊNCIO, 2019, p. 84). Outro estabelecimento da cidade que costumava agremiar intelectuais cotidianamente foi o “Caldo de Cana do Hortênsio”, ponto de encontro onde, mais tarde, seria fundado o Centro Campinense de Cultura, entidade na qual se cultivava a poesia, a prosa e os debates filosóficos.

Naquele contexto, destacaram-se as atuações de intelectuais como José Pedrosa, Cristino Pimentel, Epitácio Soares, Hortêncio Ribeiro, Nilo Tavares, Severino Pimentel, dentre

outros, cuja produção literária registrada na historiografia local enumera nove revistas de circulação de poesia e prosa, 49 jornais com espaços dedicados à literatura e à crítica literária e 82 livros de poesia, prosa e crônicas publicados até o ano de 1953. Essa produção continuou relevante nas décadas posteriores, assumindo, com o passar dos anos, um perfil cada vez mais politizado e esteticamente vinculado às correntes modernistas.

Essa cena mais culta da literatura local na década de 1960 foi profundamente marcada por dois grandes acontecimentos dignos de nota: a inauguração do Teatro Municipal Severino Cabral (1963), e as comemorações do centenário de emancipação de Campina Grande (1964). Naquele contexto, foi organizado o primeiro evento totalmente dedicado à poesia de vanguarda na cidade, denominado *Pindorama Idolatrina, Salve Salve!*, que contou com a participação de numerosos escritores locais e convidados renomados de outras cidades (TAVARES, 2019, p. 18). A partir dali, emergiram importantes autores e obras, que confirmaram a consolidação da arte literária no cenário campinense no decorrer das décadas posteriores, tais como Elpídio de Almeida, Boulanger Uchoa, Félix Araújo, Mauro Luna, Rubem Navarro, Raymundo Asfora, dentre outros.

Entre as camadas economicamente menos favorecidas da sociedade campinense, contudo, desenvolvia-se um outro tipo de produção literária que também ocupou posição de grande relevância na cultura local desde muito cedo: a literatura de cordel. Destacam-se, então, as atividades de diversos cordelistas profissionais e amadores, que encontravam na feira central e nas várias praças e escadarias de igrejas o espaço propício para a difusão e comercialização de suas obras. Esse foi o caso de nomes como Chagas Batista, autor de *A vida de Antônio Silvino* (1904) e Sales Arêda, que escreveu *Casamento e herança de Chica Pançuda com Bernardino Pelado* e *Encontro de Manoel Mole com o Negro Chico*, ambas publicadas em 1946. De acordo com Ferrera (2012, s/p.), Campina Grande alcançou o posto de capital do cordel brasileiro, chegando a ter vários agentes e editores especializados na publicação desses livros. Esse foi o caso de Manuel Camillo dos Santos, proprietário da “Folheteria Santos”, casa responsável pela publicação de incontáveis títulos, alguns dos quais alcançaram fama para muito além de terras campinenses, como, por exemplo, *A história do valente sertanejo José Garcia*, de autoria de João Melquíades Ferreira.

Em Campina Grande a tradição da literatura de cordel foi não apenas cultivada e divulgada, mas encontrou também espaço para transformação e inovação. Isso se deu, sobretudo, por meio da obra do poeta Manoel Monteiro da Silva (1937-2014), literato de nome reconhecido internacionalmente que deixou uma vultosa obra cordelística com mais de 200 títulos, muitos dos quais escritos especificamente para serem utilizados no contexto escolar.

Constituindo aquilo que o próprio autor passou a designar como “Novo Cordel”, sua obra é marcada pela incorporação da linguagem contemporânea ao estilo cordelístico e vem sendo considerada por muitos críticos como uma das mais importantes inovações literárias do Nordeste no século XXI (MONTENEGRO, 2014, p. 112).

No campo das artes visuais, as primeiras iniciativas coletivamente sistematizadas das quais se encontra registros em Campina Grande estão localizadas a partir da segunda metade do século XX, com a fundação da Escola de Arte de Campina Grande (1953) e da Fundação Associação Pró-Arte (1960). Esses institutos abriram espaço para artistas como José Raimundo dos Santos (1906-1973), Miguel Guilherme dos Santos (1902-1995), Ari Nóbrega (1934-2020), Antônio Dias (1944-2018), Chico Pereira (1944 –) e Raul Córdola Filho (1943 –), dentre outros, que fizeram florescer na cidade obras representativas de alguns dos mais expressivos movimentos estéticos que eclodiam no cenário nacional àquela data, caracterizando Campina Grande como uma cidade vinculada à linguagem contemporânea. Essa tendência, que marcou fortemente o cenário artístico local, sobretudo nas décadas de 1960 a 1980, pode ser testemunhada em painéis, quadros, mosaicos e esculturas que ainda hoje estão presentes em alguns edifícios públicos históricos localizados no centro da cidade (ALMEIDA, 2009, p. 3).

Tal adesão às correntes e estilos que questionavam os cânones estéticos tradicionais consolidou-se ainda mais a partir de 1967, ano da fundação do Museu Regional de Arte Pedro Américo, instituição idealizada por um grupo de intelectuais, políticos e empresários campinenses sob a liderança do magnata das comunicações paraibano Assis Chateaubriand (1892-1968). Araújo (2007, p. 65) afirma que o museu foi acolhido pela sociedade campinense como o “novo templo da arte do Nordeste”, para o que contribuíram massivas campanhas nas quais os meios de comunicação da cidade divulgavam constantemente cada passo de sua estruturação, tais como a aquisição e chegada das obras na cidade e os nomes e currículos dos artistas e funcionários que haveriam de trabalhar na instituição. A inauguração do museu foi antecedida por um grande evento denominado *Festival de Pintores*, ocorrido entre os dias 07 e 27 de setembro de 1967, durante o qual a população pôde contemplar antecipadamente algumas das obras que constituiriam o acervo principal da entidade, contando com a curadoria de Córdola Filho e Chico Pereira (ARAÚJO, 2007, p. 67).

A fundação dessa casa dedicada à Arte ocasionou um grande impacto cultural para a sociedade campinense. Grande parte da população incorporou à sua rotina as visitas às exposições fixas e itinerantes do museu e logo começaram a surgir mais e mais jovens interessados em se aprofundar nas técnicas e na produção de quadros, painéis, instalações,

esculturas etc. Para suprir essa demanda, o museu foi transformado em um centro de formação de novos artistas locais:

[...] o acervo foi utilizado para o exercício de ações educativas não-formais. No período inicial analisado, ocorreram ações educativas – palestras, cursos, visitas guiadas, treinamento de educadores – que se propunham a promover a reflexão em torno das obras artísticas disponíveis no acervo, apresentando um adequado nível de intencionalidade e sistematização (ARAÚJO, 2007, p. 121).

No ano de 1976 a instituição foi rebatizada com o nome de Museu de Arte Assis Chateaubriant – MAAC. Incorporado em 1980 à Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE) o museu conta atualmente com um acervo estimado em cerca de 500 obras de artistas como Pedro Américo, Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Ismael Nery, Cândido Portinari e Antônio Dias, dentre outros. Entretanto, conforme assinala Araújo (2007), no início do século XXI seu protagonismo enquanto espaço de formação artística veio se diluindo progressivamente, de maneira que, sobretudo nos últimos anos, são bastante raros e esporádicos os cursos de formação artística ali ministrados.

Nos dias atuais, a principal iniciativa institucionalizada de formação para as artes visuais em Campina Grande é representada pelos cursos livres de desenho e pintura em tela ofertados regularmente pelo Núcleo de Extensão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Além disso, a grande relevância das obras de nomes como Chico Pereira, Raul Córdoba Filho, Geová Amorim, Saulo Ais e Alan Cruz, dentre outros, somente é reconhecida por força das iniciativas pessoais desses artistas ou por eventuais incursões jornalísticas por parte da imprensa local.

Outra linguagem artística que teve expressivo desenvolvimento local no decorrer do século XX foi a produção cinematográfica, cujo marco histórico referencial foi a instauração do Cineclube Campina Grande, ocorrida no ano de 1964. Fundado por iniciativa dos engenheiros Luiz Carlos Virgulino e Hamilton Freire, em seus primeiros momentos a entidade dedicou-se, sobretudo, à administração das sessões de cinema no Cine-Theatro Capitólio, uma sala de projeção com mais de 1.000 lugares que havia sido inaugurada em 1934. Entretanto, a partir de 1967, sob a presidência de Dorivan Marinho e com o auxílio de alguns jovens entusiastas – dentre os quais estavam Bráulio Tavares, Luís Custódio da Silva e José Umbelino Brazil – o cineclube passou a se dedicar a estudos aprofundados em torno da arte do cinema, protagonizando a produção de filmes e documentários com temas ligados à cultura local. Essas atividades viriam a encontrar ainda mais representatividade na sociedade campinense a partir

da fundação do Cineclube Glauber Rocha, ocorrida também em 1967, por iniciativa de José Nêumanne Pinto, Iremar Maciel, Agnaldo Almeida e Regina Coeli.

Ainda que sob constante vigilância por parte das instituições oficialmente ligadas ao regime militar, as atividades desses dois cineclubes transcenderam os limites das salas de cinema e se estenderam aos jornais impressos e ao rádio, por meio das colunas de crítica especializada de seus participantes, tais como Dorivan Marinho, Iremar Maciel, Luís Custódio, Humberto de Campos (GAUDÊNCIO, 2008, s/p.). Quanto ao perfil de suas discussões e de sua produção artística, tanto o Cineclube Campina Grande quanto o Cineclube Glauber Rocha se identificavam com o cinema de vanguarda, que questionava costumes e explorava caminhos de expressão alternativos em sua linguagem, em alinhamento com as tendências manifestadas pelas outras expressões artísticas verificadas na cidade.

Com o encerramento das atividades desses dois cineclubes (em 1970 e 1969, respectivamente), as iniciativas relacionadas à difusão e produção audiovisual em Campina Grande passaram a se concentrar no recém-inaugurado Museu de Arte Assis Chateaubriand. Ali, o então diretor do museu, o artista plástico Chico Pereira, instaurou o Departamento de Cinema, que, passou a exibir películas cujo perfil se encontravam na contramão dos padrões comerciais, tais como os filmes de Eisenstein, Pasolini, Fellini, Buñuel, Polanski, etc. Com o auxílio das colunas de crítica nos jornais impressos e no rádio, o interesse pela produção audiovisual de vanguarda se tornou bastante difundido entre a juventude de Campina Grande, sobretudo na década de 1970. Logo foram fundados diversos outros clubes dedicados ao cinema em escolas e outras agremiações do município, dentre os quais se destacaram o Cineclube Humberto Mauro, fundado em 1974, que chegou a contar com aproximadamente 300 sócios inscritos, e o Cineclube Ruy Guerra, fundado em 1976. Um ano depois, em 1977, o município sediou a IX Jornada Nacional de Cineclubes, que contou com a presença de nomes destacados do cinema de arte brasileiro, tais como Alex Viany e Eduardo Coutinho, dentre outros.

Dentre os muitos produtores que se dedicaram ao cinema de arte em Campina Grande, destaca-se a atuação do jornalista e fotógrafo piauiense Machado Bittencourt (1942-1999), que, no ano de 1974, fundou em Campina Grande a Cinética Filmes Ltda. A produtora, que contava com um dos poucos estúdios do país a trabalhar com películas de bitola 16mm, teve uma atuação marcante no cenário nordestino e nacional, produzindo dezenas de filmes, dentre os quais se destacam os premiados documentários *O Último Coronel* (1975), *Campina Grande: da prensa do algodão à prensa de Gutenberg* (1975) e os longas-metragens de ficção *Maria Coragem* (1977) e *O caso Carlota* (1983).

Autores que se debruçam sobre a história cultural de Campina Grande, tais como Gaudêncio (2008; 2014; 2019) e Souza (2002), consideram que a produção audiovisual verificada em Campina Grande em meados do século XX caracterizou-se como um importante fenômeno sociocultural no município. Esse fenômeno, marcado por escolhas estéticas e políticas vinculadas à vanguarda artística nacional, mantém viva sua influência até a atualidade, fato evidenciado pela atuação de uma expressiva quantidade de produtores locais, alguns dos quais ligados ao Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG.

Por fim, o panorama artístico de Campina Grande também é profundamente marcado por um notável desenvolvimento na área do Teatro. De acordo com Barros Neto (2017, p. 30) o primeiro edifício dedicado ao teatro no município foi o auditório do Grêmio de Instrução, inaugurado pelo prefeito Cristiano Lauritzen em 27 de maio de 1891. Dentre os registros encontrados pelo autor, destacam-se as apresentações da peça *Os três sargentos*, de Casemiro Luna, Pedro Nóbrega e Euletério Escobar, sob a direção de Fenelon Bonavides. O grande marco da profissionalização do teatro na cidade, entretanto, foi a inauguração do Cine-Theatro Apollo, no ano de 1912. A edificação, cuja estrutura era toda inspirada nas grandes casas artísticas do Rio de Janeiro, possuía corpo cênico próprio e uma agenda que alternava obras de autores locais com montagens de peças consagradas nacional e internacionalmente. Esse sucesso junto à sociedade ocasionou a inauguração de diversas outras casas de espetáculos que revezavam o cinema e o teatro em suas programações regulares e que movimentaram a vida cultural da cidade ao longo das cinco primeiras décadas do século XX.

Outro fato digno de destaque foi a grande influência dos protagonistas do teatro campinense na produção radiofônica da cidade. A demanda por programas de auditório e por radionovelas fez com que muitos roteiristas, diretores e atores conseguissem um expressivo espaço no *cast* das rádios locais – especialmente da Rádio Borborema – ocasionando, inclusive, a organização de grupos especializados em radioteatro. Esse foi o caso do grupo *Os Comediantes*, fundado por Fernando Silveira e Nair Belo em 1950, que se dedicava à produção das radionovelas na Rádio Borborema (GAUDÊNCIO, 2008, s/p.).

Barros Neto (2017, p. 32) aponta, entretanto, que, muito embora houvesse uma quantidade satisfatória de espaços dedicados à apresentação das peças teatrais, até o início da década de 1960 Campina Grande não dispunha de um centro de apoio e estudo voltado para o teatro, um lugar onde os protagonistas dessa arte pudessem se encontrar, se aperfeiçoar e mesmo ensaiar, muitas vezes. Esse foi um dos fatores que acabaram pressionando o poder público a construir o Teatro Municipal Severino Cabral, inaugurado em 30 de novembro de 1963. Além de se constituir como um importante marco arquitetônico no projeto governamental

de modernização do cenário urbano de Campina Grande, o Teatro Severino Cabral acabou por concentrar em suas dependências diversas iniciativas tanto dos grupos que existiam anteriormente quanto por parte de novas companhias, que, de um modo geral, também adotavam a linguagem experimental de vanguarda na concepção de seus espetáculos e demais intervenções artísticas.

De acordo com Gaudêncio (2008), contribuiu decisivamente para a adesão a esse perfil mais engajado politicamente a confluência para a cidade por parte de muitos roteiristas e atores postos em fuga do eixo Rio-São Paulo em razão da perseguição ideológica por parte da censura do regime militar. Dessa forma, abrigados pela nova casa de espetáculos, nascem diversos grupos de teatro em Campina Grande, tais como o TUC - *Teatro Universitário Campinense* – fundado por Walmir Chaves em 1964, que teve diretores como Wilson Maux, Milton Baccarenlli e Walter Pessoa. Pouco depois surgem também o *Grupo de Teatro Raul Pryston*, fundado por Antônio Alfredo Câmara, e o *GrupoPovo*, que pouco depois foi rebatizado como *Grupo de Teatro Cacilda Becker*. Algumas dessas companhias se dedicavam a encenar montagens locais de obras de referência do teatro engajado da época, tais como *Eles não usam black tie*, de Gianfrancesco Guarnieri e *Via Sacra*, de Henry Gehon, ambas encenadas em Campina Grande pelo TUC. Outros grupos, no entanto, direcionavam sua atuação a montagens de obras autorais, cuja linguagem muitas vezes transgredia os padrões e os costumes da época. Esse era o caso do GEVART – *Grupo Experimental de Várias Artes*, fundado por Hermano José, em 1967 (ARAÚJO, 2007, p. 56).

A movimentação cultural ocasionada pelas atividades no Teatro Severino Cabral repercutiu muito diretamente na constituição de grupos amadores em escolas, associações e agremiações juvenis diversas. Mais tarde, alguns desses grupos vieram a formar companhias profissionais e possibilitaram a organização de importantes eventos na cidade. Esse foi o caso da iniciativa da diretora e atriz Elizabeth Marinheiro, que no ano de 1970 reuniu alguns dos grupos teatrais que dirigia em escolas da cidade e criou a FACMA – Fundação Artístico Cultural Manoel Bandeira, entidade que continua em atuação até os dias de hoje. Todos aqueles grupos promoveram, sobretudo no decorrer dos anos 1960 e 1970, um intenso movimento de dramaturgia em Campina Grande, movimento este pontuado por eventos como os Festivais de Poesia (1966 a 1972), as semanas de Teatro Colegial (1970 e 1971) e o FENAT – Festival Nacional de Teatro Amador, organizado pela diretora e atriz Eneida Maracajá, que colocou Campina Grande no circuito nacional de Teatro, trazendo anualmente grupos e companhias de todos os estados brasileiros e revelando nomes locais como, por exemplo, o da dramaturga Lourdes Ramalho, ganhadora de diversos prêmios nacionais, e autora de obras como *A Feira*.

Ao longo de toda a sua trajetória, o teatro campinense foi profundamente marcado pelo engajamento político, testemunhado por diversos registros históricos nos quais se evidenciam a perseguição por parte da ditadura do regime militar (BARROS NETO, 2017). Nos dias atuais, o cenário cultural no município continua a contar com um relevante movimento teatral, com a atuação destacada de diretores, atores e educadores tais como Eneida Maracajá e Duílio Cunha, que lideram todo um movimento de produção teatral ainda marcado pelo engajamento político-social não apenas em sua temática, mas também por meio de iniciativas de utilização da dramaturgia enquanto linguagem em projetos educativos os mais diversos. Essa presença do teatro em Campina Grande, que ainda se centraliza no Teatro Municipal Severino Cabral, também é marcada pela produção de peças e eventos que costumam ter grande repercussão na sociedade, tais como o Festival Atos de Teatro, organizado por professores ligados ao Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG.

A propósito de todas essas manifestações artístico-culturais abordadas no presente tópico, é importante salientar como, na história do município de Campina Grande, a institucionalização e a criação de espaços formais para a produção e a formação artística – sociedades literárias, cineclubes, grupos de teatro, etc – causou, em diversos momentos, impactos expressivos para a vida da cidade, transformando inclusive hábitos e práticas culturais. Todavia, essas transformações quase nunca conseguiram ser sistematicamente desenvolvidas por muito tempo. Sendo assim, paradoxalmente, muito embora Campina Grande seja uma cidade cuja história é marcada por períodos esporádicos nos quais as práticas artísticas parecem exercer grande protagonismo no seio de sua sociedade, a cidade também revela um cenário local fortemente marcado pela carência no ensino sistematizado das artes e que, talvez por isso mesmo, não consegue conferir vigor e durabilidade para as diversas iniciativas verificadas no decorrer de sua trajetória.

O breve panorama histórico aqui traçado, além de procurar situar a produção artística local dentro do quadro histórico da sociedade na qual está inserida, também permite a contemplação de um importante traço característico da cultura campinense do século XX: a inequívoca vinculação de seus artistas às correntes de vanguarda. Nas palavras de Bráulio Tavares (2019, p. 21):

A arte que se produzirá em Campina Grande dificilmente, raramente, só excepcionalmente deverá ser uma arte pela arte, uma divagação meramente estética, um videoclipe mental de formas platônicas com iniciais maiúsculas. Nossa arte tem a vocação de ser colada no tempo e aos desdobramentos do tempo (TAVARES, 2019, p. 21).

De fato, na síntese que aqui acaba de ser traçada é possível perceber que, sobretudo a partir da década de 1950, linguagens artísticas como as artes visuais, a literatura, o teatro e o cinema, cada qual a seu modo, atuavam muito enfaticamente vinculadas a perfis politicamente engajados e esteticamente questionadores.

No âmbito da música, as iniciativas locais seguem em diversas direções, caracterizando uma produção eclética, marcada pela valorização da cultura nordestina, pelo protagonismo das bandas marciais e pela hibridização de estilos. Esse será o tema dos tópicos a seguir.

4.1.2 A música na sociedade campinense: apontamentos históricos, práticas, usos e principais traços de seu ensino-aprendizagem

De acordo com Moura e Vicente (2001, p. 17), Campina Grande parece ter sido sempre uma cidade profundamente marcada pela vitalidade musical. De fato, desde as primeiras décadas do século XX, registros históricos dão conta de um expressivo movimento verificado em clubes e agremiações sociais, geralmente frequentados pelas famílias mais abastadas e por homens de negócios, provenientes de várias outras cidades do país e mesmo de países estrangeiros. Ali, em festas por vezes noticiadas pela imprensa local, ao estilo daquilo que se via nas grandes cidades como Recife e Rio de Janeiro, a alta sociedade se reunia ao som de orquestras de baile com repertório diversificado, tais como a Jazz Band do Clube Campinense, fundada e dirigida pelo Maestro Tantão – irmão do compositor Capiba – e muitas outras orquestras e bandas estruturadas à moda norte-americana, que também atuavam com bastante sucesso nos auditórios das principais rádios da cidade (MOURA; VICENTE, 2001, p. 66).

No que diz respeito à institucionalização do ensino de música, entretanto, a primeira iniciativa de que se tem registros históricos data do ano de 1960, quando um grupo de empresários e comerciantes da cidade fundou a Associação Campinense Pró-Arte, entidade cujo objetivo era promover o cultivo das artes e da cultura por meio de eventos variados para a sociedade de Campina Grande. Centralizando suas atividades no Campinense Clube, considerado o mais requintado ponto de encontro da sociedade à época, a Associação Pró-Arte ofertava regularmente cursos como balé, pintura, teatro e música, com ênfase nos instrumentos relacionados à música erudita (CHAVES, 2017, p. 11). Foi por meio dessa associação que José Alberto Kaplan (1935-2009), compositor, pianista e professor argentino, foi trazido da cidade de Rosário, Argentina, para ministrar aulas de piano em Campina Grande.

Em fins julho de 1961 cheguei a Campina Grande, vindo de Rosário (Argentina) para assumir o cargo de professor de piano na hoje já não mais existente “Associação Campinense Pró-Arte”. Rememorando os acontecimentos vivenciados durante minha permanência nessa cidade, não posso deixar de reconhecer a dívida de gratidão que tenho para com ela (KAPLAN, 2005, s/p).

Ao longo de quatro anos de intensa atividade, o professor Kaplan permaneceu como principal divulgador da música erudita em Campina Grande, ministrando aulas de piano, compondo e fazendo concertos no Campinense Clube, onde também organizava os recitais semestrais de seus alunos (SILVA, 2020). Sua atuação modificou expressivamente o panorama cultural da cidade. Entretanto, a propósito da cultura musical local, o próprio compositor também fazia questão de assinalar a importância que o longo período de permanência em Campina Grande exerceu sobre a sua obra⁵¹:

[Em Campina Grande] a experiência que mais me marcou, como não poderia deixar de ser, foi aquela decorrente do próprio contexto sociocultural onde me encontrei inserido. A música que diariamente escutava através do rádio e nas visitas semanais que fazia à buliçosa e multifacetada feira de Campina Grande para a compra de mantimentos – onde as vezes passava um bom tempo escutando extasiado os cantadores se digladiando em demorados “desafios” – me fascinara. A riqueza da música popular com suas melodias impregnadas do rico e particular modalismo próprio da Região, seus ritmos característicos, a opulência do folclore, tudo, enfim, me marcou profundamente. Era uma experiência totalmente nova para quem, como eu, tinha sido musicalmente educado dentro dos parâmetros impostos pela cultura europeia. [...] Posso afirmar, sem receios, que o Kaplan compositor dificilmente existiria na “versão” em que se lhe conhece, sem o tempo que passou em Campina Grande (KAPLAN, 2005, s/p).

Em 1964, tendo sido convidado a integrar o corpo docente do recém-fundado Curso de Música da UFPB, o professor mudou-se para João Pessoa. Aquele foi também o ano da desativação da Associação Campinense Pró-Arte. De acordo com Silva (2020), seguiram-se, então, algum tempo de certo arrefecimento no cultivo da música erudita na cidade. Esse panorama viria a ser novamente transformado a partir da criação da FURNE – Fundação Universidade Regional do Nordeste – no ano de 1966, cujos trabalhos de extensão à

⁵¹ É importante assinalar que, muito embora Kaplan (2005) atribua grande importância a seu contato com a música de tradição popular no contexto local de Campina Grande, seu trabalho na cidade consistiu em fomentar o cultivo das práticas relacionadas ao repertório erudito. Essa ambiguidade viria a ser uma marca perene na dinâmica de produção musical e institucionalização do ensino de música no cenário campinense.

comunidade incluíram, dentre outras iniciativas artísticas, a oferta de cursos de música erudita, sobretudo por meio da atuação dos membros do Quarteto Telemann de flautas doce⁵².

Cumprе salientar, entretanto, que para além da cena musical mais dotada de *glamour* e prestígio social havia também um outro circuito cultural igualmente aquecido em Campina Grande, pelo qual circulavam inúmeros compositores, cantores e instrumentistas, e cujo estilo musical mesclava as modas estrangeiras que faziam sucesso nas rádios à sonoridade regional advinda das tradições populares da região. Seria nesse cenário, diretamente vinculado à vida noturna em regiões menos favorecidas da cidade, que, ao longo do tempo, se consolidaria a produção relacionada à música popular, sobretudo aquela vinculada às temáticas nordestinas.

Conforme assinalam Moura e Vicente (2001, p. 43), é impossível determinar com precisão as origens históricas dos laços de Campina Grande com a linguagem caracterizada por padrões rítmicos como o xaxado, o xote e o baião e por combinações de notas e peculiaridades de emissão vocal oriundas das toadas de vaqueiros, benzedeiros e rezadeiras, típicas da cultura local. De fato, registros históricos como diários e relatos de viajantes e padres que atuaram por estas terras sempre apresentaram a atuação de violeiros e cantadores, repentistas e emboladores de coco, como uma marca relevante na cultura campinense, sobretudo em razão da intensa movimentação da feira central da cidade (MARCELO; RODRIGUES, 2013, p. 32).

Entretanto, foi a partir de 1936, quando o empresário Jovelino Farias instalou na cidade a primeira rádio difusora da cidade, que a atuação desses músicos locais passou a ser mais sistematicamente impressa e divulgada como uma marca característica da cultura local (VIANA; FREITAS, 2019, p. 1). Pouco tempo depois, ainda no início da década de 1940, já se contavam diversas difusoras espalhadas pelas principais praças e largos da cidade, tais como a *Voz de Campina Grande*, instalada na Praça da Bandeira, centro da cidade, e *A Voz da Democracia*, situada no largo do bairro Liberdade. Com autofalantes de longo alcance instalados em vários postes espalhados pelas praças, essas rádios ditaram o tom do entretenimento coletivo na cidade, com destaque para seus programas de auditório e seus concursos de calouros. De acordo com Marcelo e Rodrigues (2013):

A Voz de Campina Grande, por exemplo, realizava suas competições [musicais] nas noites de domingo, provocando superlotação na praça da Bandeira. Já [nas difusoras] dos bairros, os calouros eram apresentados ao público diretamente dos estúdios, que ficavam instalados na sala da frente, e a plateia ocupava o segmento da rua localizado em frente da difusora. Para

⁵² As aulas de flauta ministradas na FURNE foram, mais tarde, transferidas para o NEC – Núcleo de Extensão Cultural do Campus II da UFPB, conforme será abordado em tópico posterior.

criar mais emoção e fortalecer a torcida, algumas das difusoras instalaram grandes janelas em seus estúdios (MARCELO; RODRIGUES, 2013, p. 39)⁵³.

A programação gerada ao vivo dos estúdios das rádios continuou sendo o carro chefe do entretenimento e divulgação da música local na cidade quando foram fundadas as primeiras emissoras de radiodifusão de longo alcance do município, a Rádio Cariri (1948), a Rádio Borborema (1949) e a Rádio Caturité (1950).

Fundada por Assis Chateaubriand, a Rádio Borborema foi inaugurada em 08 de dezembro de 1949, e logo se consolidou como o principal meio de comunicação da cidade. De acordo com Viana e Freitas (2019), a divulgação da música local era um dos traços mais marcantes de sua programação:

A Rádio Borborema tinha em seu *cast* um grande elenco de músicos, radioatores e locutores que se apresentavam diariamente nos programas de auditório. A Rádio possuía sua própria Orquestra, além de receber constantemente outros grupos como o “Conjunto Regional”, dirigido pelo maestro Arnóbio Araújo com participação de grandes instrumentistas como: Ogírio Cavalcante, Gabimar Cavalcante, Cláudio Xavier, Abdias [8 baixos], entre outros (VIANA; FREITAS, 2019, p. 3).

As autoras assinalam, ainda, que a grande estrutura da Rádio Borborema favoreceu a divulgação das obras musicais de artistas locais, sobretudo de cantadores e violeiros que já tinham uma atuação marcante nas feiras e praças da cidade. Registram-se, então, nomes como Severino Feitosa, Moacir Laurentino, Sebastião da Silva, Tião Lima, dentre outros, beneficiados a partir de programas de grande audiência, como o *Retalhos do Sertão* (1949) e por concorridos eventos radiofônicos como os *Congressos de Violeiros* (OLIVEIRA; FREITAS, 2019, p. 2). Ao longo dos anos posteriores, programas semelhantes em todas as rádios locais reforçaram, sistematicamente, o grande sentimento de valorização da população campinense em relação à música regional, divulgando artistas cuja obra se relacionava diretamente a esse enraizamento cultural, como Jackson do Pandeiro, Geraldo Idalino e Biliu de Campina, dentre outros.

A atuação das rádios no incentivo e divulgação da música regional em Campina Grande foi um fator decisivo para a consolidação do município como um dos principais polos de produção cultural no Nordeste. De fato, suas estruturas ocasionaram tanto o lançamento e divulgação de artistas locais, tais como Marinês e Genival Lacerda – cujas carreiras tiveram início a partir de um concurso de calouros da Rádio Cariri, no ano de 1951 – como também a

⁵³ As difusoras eram sistemas de som instalados nas praças das cidades, por meio das quais fazia-se propagandas, mandava-se recados e ouvia-se música – em disco e ao vivo.

oportunidade para que artistas do circuito nacional viessem se apresentar na cidade – como foi o caso de Maysa, Nelson Gonçalves, Sylvio Caldas e Luís Gonzaga, dentre outros. Nesse quadro, o advento das rádios FM, no final da década de 1970, reforçou ainda mais essa identificação da cultura de Campina com o universo regional, sobretudo por meio de programas especificamente direcionados a esse trabalho e que tiveram grande alcance e influência junto à sociedade campinense, tais como *A música do ouvinte* e *Campeãs do ouvinte*, conduzidos pela musicista e comunicadora Inaudete Amorim.

Entretanto, o fator decisivo para a vinculação da imagem de Campina Grande à produção do conjunto estético-estilístico que mais tarde ficaria caracterizado como “forró” foi a obra e a intensa atividade de Luís Gonzaga em terras campinenses. Em entrevista concedida ao jornalista Chico Maria no programa *Confidencial*, pela TV Borborema (1979), Luís Gonzaga expressa essa sua predileção pela cidade declarando: “[...] Campina Grande sempre foi meu chamego! Aqui começou a História do Forró. Aqui começou a história dos oito baixos [...]. Qual é o sanfoneiro de boa estirpe que não vai amar Campina Grande?” (GONZAGA, 1979). Nesse contexto, gravações de músicas que exaltavam a cidade, tais como *Faz força, Zé* (1963), *Tropeiros da Borborema* (1964) e *Nordeste pra frente* (1964) figuram como documentos testemunhais do relacionamento bastante próximo que o artista guardava com a cidade, que também foi escolhida como sede para o lançamento anual de seus álbuns – sempre no período do São João – tendo servido de palco para a primeira execução pública de vários de seus clássicos, como foi o caso de *Paraíba*, no ano de 1950.

Em decorrência dessa relação com a cidade, também surgiram numerosas parcerias do artista com instrumentistas, cantores e compositores do cenário local campinense, tais como Rosil Cavalcanti, Jackson do Pandeiro, Marinês, Genival Lacerda, Zito Borborema, Fuba de Taperoá, João Gonçalves, Elba Ramalho, Zé Calixto, Luizinho Calixto, Antônio Barros e Cecéu, Luiz Queiroga, Abdias dos 8 baixos, dentre tantos outros. Com o passar dos anos, consolidaram-se também as carreiras de muitos outros artistas dentro dessa linguagem, nomes que se foram se acostando à autoridade e à influência do Rei do Baião para reforçar, cada vez mais, essa cultura musical em suas mais diversas variantes, caso de músicos e bandas como Flávio José, Amazan, Capilé, Tom Oliveira, Zé Ramalho, Socorro Lira, Sandra Belê, Edmar Miguel, Os Três do Nordeste, dentre muitos outros. Sendo assim, como é possível perceber, foi a partir da obra de Luís Gonzaga que a cidade de Campina Grande, que já configurava um cenário extremamente marcado pela musicalidade tradicional nordestina, teve sua imagem cultural cada vez mais vinculada ao universo do forró.

De um modo geral, os processos de ensino-aprendizagem desse estilo musical em Campina Grande são caracterizados pelo modelo mestre-aprendiz, no qual alunos aprendem a técnica dos instrumentos e seus repertórios por meio de estudos – mais ou menos sistematizados – elaborados a partir da experiência de um músico de reconhecida experiência⁵⁴. Nesse cenário, a maior parte dos sanfoneiros “de nome” na região sempre tem um ou outro “agregado” que o acompanha em ensaios e apresentações, aprendendo – muitas vezes por processos de pura observação e imitação – técnicas e repertórios. Esses alunos-companheiros encontram seu lugar em trios e demais grupos de forró muitas vezes substituindo seus mestres no decorrer das horas de trabalho, até chegar o ponto em que se sentem seguros o suficiente para constituir seus próprios grupos musicais⁵⁵.

Para além da musicalidade vinculada ao forró e suas inúmeras variações, o panorama musical campinense até meados da década de 1970 era, ainda, caracterizado por um expressivo movimento de bandas marciais, fanfarras e agrupamentos corais – sobretudo aqueles vinculados à igreja católica e às diversas denominações protestantes presentes na cidade. Esses grupos musicais foram, durante muito tempo, as principais instâncias formais de ensino-aprendizagem de instrumentos e canto na cidade, assim como ocorrera em muitos outros contextos locais ao longo do século XX, sobretudo nas cidades do interior do Nordeste (FERREIRA FILHO, 2009). Corporações militares, como a banda da Polícia Militar, marcaram profundamente a história da educação musical na cidade, ocasionando a formação de numerosos instrumentistas. Essa forte tradição ligada às bandas e fanfarras no interior da Paraíba ainda hoje constitui um dos principais nichos profissionais para o músico nesse cenário social, como poderemos perceber quando estivermos analisando as entrevistas de licenciandos e egressos.

Por fim, até meados do século XX, toda a sociedade campinense era também profundamente marcada por sonoridades características de tradições populares como o boi-bumbá, os cocos-de-roda, os pastoris e os reisados, práticas musicais presentes tanto no próprio município de Campina Grande, como em outras localidades de seus arredores, tais como Alagoa Grande, Esperança e Areia. De acordo com Moura e Vicente (2001, p. 45) os grupos que se dedicavam a essa musicalidade de caráter tradicional eram bastante comuns em todas as cidades desta região e cumpriam uma função social híbrida, visto que transitavam entre o sagrado e o profano, ocupando-se tanto de officiar os numerosos ritos aos quais se ligavam por força de sua

54

55 O ensino-aprendizagem musical nos trios de forró de Campina Grande constitui um importante fenômeno educativo local sobre o qual, até o momento, não existe nenhum estudo histórico ou metodológico.

identidade histórica, quanto também de divertir seus participantes nas festas de terreiro que comumente lhes seguiam⁵⁶.

Uma exceção a essa tendência de ensino aprendizagem não-formal está no trabalho de aulas coletivas de sanfona iniciadas pelo instrumentista Edmar Miguel por meio da Orquestra Sanfônica de Campina Grande e que atualmente encontra continuidade no projeto “A Sanfonada”, conduzido por seu filho, Edglei Miguel. Registram-se também as turmas de sanfona e percussão mantidas pelo Núcleo de Extensão da Universidade Estadual da Paraíba, onde, entre outros professores, atua o instrumentista e professor Luizinho Calixto, reconhecido nacional e internacionalmente como grande referência da sanfona-de-oito-baixos e autor de um método original para o ensino do instrumento, que vem sendo difundido em vários países do mundo.

Assim, profundamente marcada pela diversidade musical, Campina Grande percorreu o século XX como uma cidade que abrigava incontáveis sonoridades que permaneciam em constante entrecruzamento, reflexo também de sua vocação dada ao escambo cultural entre povos diversos, em circunstâncias diversas. Nessa conjuntura, entretanto, também é possível verificar que as expressões musicais locais praticamente não encontraram espaço de institucionalização, sobretudo no que diz respeito aos seus processos de ensino-aprendizagem. Nesse quadro, é importante salientar que, muito embora o Campus II da Universidade Federal da Paraíba – posteriormente transformado em Universidade Federal de Campina Grande – sempre tenha encontrado destaque como polo de inovações tecnológicas e de fomento à pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, no que diz respeito às artes, de um modo geral, as coisas se desenvolveram com bastante retardo e de forma descontextualizada com a produção local. Esse aspecto será abordado e analisado detalhadamente no decorrer dos tópicos e capítulos posteriores desta tese.

4.1.3 Campina Grande e as festas juninas: traços de uma construção cultural da contemporaneidade

Dentre as muitas expressões musicais populares que se destacavam em Campina Grande desde o início do século XX, estavam as festividades juninas. De acordo com Nóbrega (2010, p. 24), as festas do período junino, marcadas pela fartura proveniente do início das colheitas no agreste nordestino, sempre foram bastante movimentadas na cidade, ocasionando

⁵⁶ Nos dias atuais é possível verificar que os fazeres musicais relacionados às tradições populares têm sido cada vez mais escassos no município de Campina Grande. Entretanto, como esse é um tema que demanda pesquisas específicas a seu respeito, ele não será aprofundado no presente trabalho.

grandes reencontros familiares, frequentemente festejados em “arraiás” comemorados nos sítios, nos quintais, nos terreiros e até mesmo nas ruas, ao redor de grandes fogueiras. De caráter predominantemente doméstico, essas confraternizações eram marcadas pela alegria, pela comilança, pela dança e, naturalmente, por uma musicalidade pujante, traço expressivamente incrementado a partir do sucesso nacional de Luís Gonzaga e de todos os outros artistas da música nordestina cuja carreira foi alavancada a partir da década de 1950, muitos dos quais eram oriundos dessa região, tais como João Gonçalves, Genival Lacerda, dentre outros.

Lima (2008) assinala que essas festas familiares foram, aos poucos, adquirindo proporções cada vez maiores, de sorte que, por volta da década de 1960, em algumas delas já era comum a prática de se cobrar entradas para a participação do público em geral. Com o tempo, essas ocasiões foram se concentrando em determinadas ruas da cidade, notadamente em torno do açude novo, grande praça localizada no entrecruzamento de várias ruas de sua região central.

A grande transformação sociocultural do São João em Campina Grande teve início a partir de meados da década de 1970, quando a prefeitura municipal, acompanhando uma tendência nacional de estilização e espetacularização das festividades tradicionais, decidiu começar a investir na organização de eventos alusivos às festividades juninas. De acordo com Nóbrega (2010):

Na década de 1980 as comemorações de São João passam a ser realizadas de acordo com estratégias decididas pelo poder público municipal, [que] [...] deslocou o evento dos bairros para centralizá-lo no Palhoção, um grande e rústico barracão montado com madeira e coberto com palhas de coqueiro (NÓBREGA, 2010, p. 45).

O passo decisivo para essa profunda transformação no caráter das festas juninas em Campina Grande veio em 1986, ano da inauguração do Parque do Povo, área de aproximadamente 42.000 m², com capacidade para aproximadamente 20.000 pessoas. A partir daquele ano, esse novo espaço cultural passou a ser o epicentro de shows, concursos de quadrilhas, apresentações de grupos de folguedos, ilhas de forró pé-de-serra, festivais de comidas típicas, etc., constituindo o megaevento internacionalmente conhecido como “*O Maior São João do Mundo*”, que atualmente tem duração de 31 dias ininterruptos, indo da segunda semana de junho à primeira semana de julho⁵⁷. Como o passar dos anos, esse período de festividades também passou a ser marcado pela realização de shows e festas diversas em muitos

⁵⁷ No ano de 2020, excepcionalmente, essas festividades foram canceladas, em decorrência das determinações de isolamento social ocasionadas pela pandemia de COVID-19.

outros locais espalhados pela cidade, tais como clubes particulares, sítios, praças, museus e até mesmo dentro de um ônibus e de um trem especialmente equipados para esse fim.

Essa configuração de megaevento construída em torno das festividades juninas em Campina Grande inevitavelmente acarretaria em significativas transformações no cenário artístico-cultural da cidade, conforme nos apontam os estudos de Lima (2008). No campo específico da música, a cidade passou a presenciar uma expressiva ênfase sobre o estilo do forró – e suas incontáveis variantes – o que ocasionou a criação e a consolidação da carreira de inúmeros artistas-solo e bandas, muitos dos quais tendo alcançado projeção nacional. Além disso, todos os anos dezenas de pequenos grupos formados por sanfona, triângulo e zabumba – conhecidos como “trios de forró” – espalham-se por toda a cidade, animando as palhoças, os bares, as festas familiares, etc., com um repertório predominantemente formado de canções relacionadas à musicalidade tradicional nordestina. Nesse quadro, também é possível verificar, sobretudo nos últimos anos, um acalorado debate em torno das características estilísticas dos repertórios assumidos pelos grupos musicais de Campina Grande, debate esse marcado pela controversa dicotomia que procura estabelecer a oposição entre o forró “tradicional” e o forró “moderno”, muitas vezes tratado pejorativamente como “forró de plástico” (ALFONSI, 2007, p. 13).

Como é possível verificar, a construção cultural do São João de Campina Grande possui reflexos diretos sobre a produção musical local. Nesse cenário, os dados desta pesquisa mostram que boa parte dos licenciandos do curso se inter-relacionam, de alguma maneira, com esse universo musical. Esse será um aspecto relevante que voltará à tona em discussões e reflexões a serem formuladas nos capítulos posteriores desta tese.

4.1.4 A diversidade musical no cenário cultural campinense⁵⁸

Além da expressiva vinculação da cidade com o universo estético-estilístico musical que costuma ser genericamente designado como “*forró*” – não obstante o debate e as controvérsias em torno dessa terminologia, que não nos cabe discutir na presente tese – é importante salientar que a cena musical campinense também apresenta uma diversa gama de outras musicalidades relevantes que convivem e se entrelaçam constantemente na produção

⁵⁸ São escassas as pesquisas especificamente direcionadas ao estudo do campo profissional da música no cenário de Campina Grande, sobretudo no que diz respeito às iniciativas de ensino-aprendizagem. Sendo assim, grande parte dos dados e reflexões articulados ao longo do presente tópico encontram-se fundamentados nos depoimentos e entrevistas fornecidos pelos alunos e professores da Licenciatura em Música da UFCG, bem como em vivências e observações pessoais, visto que também me encontro inserido no meio musical da cidade.

local. Nesse quadro, alguns estilos específicos têm se apresentado como campos de atuação profissional bastante consolidados nos últimos anos, muitas vezes caracterizando contextos formais e/ou informais de educação musical. Dentro desse universo de diversidade musical verificado no cenário cultural contemporâneo de Campina Grande destacam-se, de maneira especial, os contextos coletivos que integram o fazer e o ensino-aprendizagem musical, tais como o movimento relacionado ao choro, os grupos vinculados a congregações de caráter religioso, as bandas marciais, fanfarras e filarmônicas, e as bandas, orquestras e demais formações musicais que direcionam seu trabalho ao ambiente dos bailes, festas, casas noturnas e demais espaços similares.

Com relação ao choro, a historiografia cultural de Campina Grande possui registros de grupos atuando desde pelo menos a década de 1940. De acordo com Tejo (2007, p. 4), já naqueles anos, grupos de chorões eram comumente encontrados em festas de aniversários, casamentos, bailes de carnaval, etc., bem como marcavam presença em eventos relacionados às tradições populares locais, tais como o reizado e o bumba-meu-boi. A autora assinala que a prática daqueles grupos pode ser acompanhada por meio de diversos registros das décadas posteriores, consolidando historicamente o circuito atualmente existente. Nesse contexto, destaca-se a atuação de José Ribeiro, o Mestre Duduta (1934-2018), *luthier* e instrumentista que fundou em sua própria residência a mais tradicional roda de choro ainda existente na cidade, trabalho que vem sendo continuado por seu filho, o também músico e *luthier* Waguinho de Duduta, ainda com a participação de integrantes da formação original, como o violonista Waldir 7 Cordas. Além da *Roda de Duduta*, a tradição do choro em Campina Grande vem sendo sustentada também pela obra de músicos como Zezé Duarte, Valtinho, Pedro Mago, Sandrinho Dupan, Adeildo Pereira, Manoel Cirne, Marcelo Meira, além de grupos especializados em performances e apresentações didáticas, tais como o Grupo Chorata, o Baú do Chorinho e o grupo Choro Novo. Nos últimos anos, esse trabalho tem estendido seu alcance em direção à comunidade local com o apoio do Projeto Palco do Choro, coordenado por Sandrinho Dupan, que organiza semanalmente rodas abertas de choro no saguão principal do Museu de Arte Popular da Paraíba, também conhecido como Museu dos Três Pandeiros.

As rodas e grupos de choro com atividades permanentes em Campina Grande devem ser consideradas não apenas como grupos de performance, pois seu trabalho vai para muito além da divulgação desse repertório musical e mesmo da criação de público para o gênero. De fato, ainda que não exista nenhuma escola especificamente voltada para o ensino do choro na cidade, pode-se dizer que uma das principais funções exercidas pelas próprias rodas de choro é justamente a formação em torno de suas técnicas e repertórios. Com efeito, uma roda de choro

efetivamente se constitui, a um só tempo, como *escola*, *ensaio* e *show* – onde cada músico vai observando e aprendendo, escutando e aprendendo, tocando e aprendendo, em um processo formativo decisivamente marcado pelo zelo e pela reverência das novas gerações com relação à musicalidade e à experiência dos chorões mais antigos (SANTOS, 2020). Desse modo, as rodas de choro têm se consolidado como verdadeiros pontos de referência musical urbana em Campina Grande, lugares onde se reverencia a música dos mais velhos e se acolhe a motivação dos mais novos, incentivando-se o reconhecimento dessa tradição musical, o aprendizado dos instrumentos relacionados a esse repertório, a inserção de músicos nos grupos já existentes e a criação de novos grupos.

Outro fazer musical com presença bastante marcante na sociedade campinense é aquele vinculado a práticas religiosas diversas – sobretudo de linha evangélica. De fato, uma importante característica verificada nesse tipo de congregação é o intenso uso da música, que deve ser entendida para muito além de sua função direta nos mais diversos ritos, pois se caracteriza como importante elemento catalisador de transformações naqueles meios sociais (HARDY, 2012). Esse fato se comprova nas práticas locais verificadas em Campina Grande.

De acordo com Freitas Júnior (2009, p. 2), a primeira denominação não-católica a ser fundada no município foi a Igreja Evangélica do Açude Novo, cuja criação é datada de 1912. A partir dali surgiriam, então, a Primeira Igreja Batista (1922), a Assembleia de Deus (1924) e a Igreja Evangélica Congregacional, fundada em 1927. No que diz respeito às práticas musicais, Barbosa (2009, p. 40) afirma que todas aquelas primeiras denominações evangélicas apresentavam um perfil musical predominantemente marcado pelo uso de hinários tradicionais e pela restrição na utilização de determinados instrumentos musicais, considerados inadequados ao culto. Sendo assim, de um modo geral, eram admitidos apenas o órgão ou o piano para o acompanhamento do coro. Naquele contexto, conforme os relatos orais registrados na pesquisa do referido autor, nota-se também que, desde cedo, aquelas igrejas conferiam grande relevância ao aperfeiçoamento técnico de seus músicos, para o que se contava, geralmente, com o auxílio de maestros e professores vindos dos Estados Unidos e do Seminário Batista de Recife e que ministravam cursos chamados de “mini-clínicas de música” para os cantores e instrumentistas locais (BARBOSA, 2009, p. 36).

A partir da década de 1980, com a grande difusão em âmbito nacional do estilo musical ao qual pesquisadores têm usualmente designado como “música evangélica contemporânea” ou, ainda, “música gospel” (BANDEIRA, 2017), começam-se a fundar em Campina Grande uma quantidade expressiva de conjuntos e bandas musicais jovens que, inspiradas em grupos de projeção nacional, tais como Oficina G3 e Katsbarnea, passam a tocar em eventos

especificamente voltados para a juventude, transformando consideravelmente o perfil musical evangélico na cidade.

Esse novo movimento despertou o interesse de muitos jovens da cidade para o aprendizado de instrumentos diversos, sobretudo porque agora se começava a aceitar a presença de guitarras, baixos e baterias naqueles ambientes até então marcados pelo conservadorismo. Passam a surgir na cidade, então, diversos grupos musicais com perfil vinculado à linguagem do *rock* e do *pop-rock*, tais como Sintonize com Cristo, Grupo Cenáculo e Javé Nissi, cuja atuação, ao passo que atraía mais jovens para a prática musical em suas igrejas, também acabava gerando muita polêmica entre os fieis mais tradicionalistas, em razão de sua sonoridade (BARBOSA, 2009, p. 43). Controvérsias à parte, aqueles grupos da década de 1980 e 1990 representaram um importante movimento de renovação também no que diz respeito ao ensino musical nas igrejas evangélicas de Campina Grande, ocasionando uma transformação paulatina de muitas das antigas mini-oficinas em escolas de música mais direcionadas ao ensino dos instrumentos, sem maiores vínculos com os hinários tradicionais que determinavam as lições das escolas de outrora (FERREIRA, 2017, p. 34).

Um importante fato histórico a ser destacado no cenário da música evangélica local no início da década de 1980 é a chegada de Nelson Mathias e Célia Bretanha à cidade. Esses dois professores – cujos nomes possuíam, à época, projeção nacional – fixaram residência em Campina Grande a convite da UFPB, com o intuito de desenvolverem trabalhos relacionados ao ensino de música coral por meio do NEC – Núcleo de Extensão Cultural. Entretanto, conforme afirma Nascimento (2014, p. 33), além dos cursos vinculados à universidade, no ano de 1980 o casal de regentes também fundou em Campina Grande a Igreja Metodista, que contou, desde seu início, com um trabalho bastante estruturado em torno da formação musical especificamente religiosa, com destaque para seu coral, que possuía caráter bastante didático.

No decorrer das últimas décadas do século XX e no início do século XXI surgiram diversas escolas de música vinculadas a variadas denominações religiosas em Campina Grande, muitas vezes como iniciativas de motivação para o engajamento da juventude nos serviços litúrgicos e missionários de tais congregações. Essas escolas, conforme atestam as pesquisas de Novo (2015), representam espaços historicamente relevantes de ensino musical na Paraíba, constituindo contextos nos quais, comumente, crianças e jovens encontram gratuitamente estudos sistemáticos relacionados à técnica instrumental e ao canto. De fato, em Campina Grande, existem atualmente quatro grandes projetos de ensino de música formalmente vinculados a congregações evangélicas. Além disso, dentre as seis escolas de música em funcionamento na cidade, duas foram fundadas por músicos evangélicos que, não obstante o

caráter laico de seu empreendimento, assumem o perfil religioso no repertório e no estilo ali ensinado.

Nesse quadro, é relevante assinalar que esse circuito musical vinculado às práticas religiosas em Campina Grande tem contribuído, ao longo dos anos, para a formação de muitos cantores, instrumentistas e regentes da cidade, além de servir como campo de trabalho consolidado para muitos professores, extrapolando, inclusive, os limites da música religiosa. De fato, como será possível conferir nos capítulos posteriores do presente trabalho, uma expressiva quantidade de alunos da LicMus/UFCG é oriunda de igrejas e demais agremiações religiosas.

Um outro universo musical que apresenta grande relevância no contexto local é representado pelas práticas musicais características das bandas de música, fanfarras e filarmônicas, instituições cuja presença sempre foi muito marcante no interior da Paraíba, de um modo geral. Em Campina Grande, de acordo com Veríssimo (2005), os primeiros registros de grupos dessa natureza dizem respeito à criação da Banda 15 de Novembro e da Euterpe Campinense, ambas fundadas em 1890, sob a regência de João Borges da Rocha e Balbino Benjamin Andrade, respectivamente. Conforme o costume da época, cada uma daquelas duas bandas servia aos propósitos de um determinado agrupamento político, sendo a 15 de novembro vinculada ao Partido Conservador e a Euterpe mantida pelo Partido Liberal da cidade (VERÍSSIMO, 2005, p. 8). No ano de 1925, as duas bandas foram fundidas em um só grupo, agora mantido oficialmente pelo governo municipal: a Banda Filarmônica Eptácio Pessoa. Essa instituição musical continua em pleno funcionamento até os dias atuais, empregando 38 instrumentistas, contratados por meio de concurso público promovido pela Secretaria de Cultura do Município. Constituindo um dos mais importantes centros de difusão e ensino da música de bandas do interior do estado da Paraíba, a Filarmônica Eptácio Pessoa acolheu, ao longo de seus 95 anos de existência, alguns dos mais atuantes músicos com atuação no gênero em todo o estado, tais como os maestros João Arthur, José Fernandes, Celso Carvalho, José Baltazar, Severino Lima, Nilo Lima, Alfredo Macena e Antônio Amâncio. Este último, além de sua intensa atuação local como instrumentista, compositor e arranjador, também possui destaque na história das bandas de música da Paraíba em razão de seu extenso trabalho na difusão do gênero pelo interior do estado, tendo fundado aproximadamente 30 bandas em municípios diversos. Outra banda de grande destaque no cenário campinense foi a Banda da Polícia Militar, fundada em 1950, que também continua em atuação até os dias de hoje.

A atuação das bandas de música possui particular importância no contexto da educação musical pelo fato de que seu alcance geralmente não se limita à atuação do grupo propriamente

ditada. Reiterados estudos, tais como Barbosa (1994), Binder (2006), Campos (2008), Almeida (2010) e Penna e colaboradores (2016), têm procurado evidenciar a grande contribuição desses agrupamentos musicais tanto para o desenvolvimento de vários outros tipos de conjuntos e bandas no cenário cultural onde se inserem, quanto no que diz respeito à educação musical, visto que a maior parte das bandas acaba por se constituir também como escolas nas quais são ensinados, geralmente, teoria musical e prática instrumental. De acordo com Souza (2020), esse fenômeno pode ser comprovado no contexto local campinense:

Campina forma, juntamente com os municípios de seu entorno, uma espécie de centro formativo, um ponto de difusão da música de bandas mesmo, que fornece para as cidades do interior, cariri, sertão, brejo, músicos instrumentistas, arranjadores, compositores e maestros. Esse trabalho é feito da forma tradicional, a forma que as coisas sempre aconteceram, ou seja, um maestro ensina os instrumentos a uma banda iniciante. Mais à frente aqueles músicos começam a ganhar seu dinheiro tocando em bailes, fazendo gravações e, depois de um tempo considerável de experiência e muito chão, aqueles novos músicos podem até se transformar em novos formadores em outras cidades (SOUZA, 2020. Informação verbal).

O percurso descrito por Souza caracteriza um tipo de impacto social do qual podem ser encontrados numerosos exemplos na história musical de Campina Grande. Nesse quadro, desde as décadas de 1950 e 1960 até os dias atuais não são poucas os conjuntos e orquestras profissionais, dedicados aos mais variados estilos musicais, que se formaram tendo como base instrumentistas formados no ambiente das bandas marciais e filarmônicas. Esse foi o caso, por exemplo, da Orquestra Campinense de Frevos, fundada e dirigida pelo maestro Manoel Israel na década de 1950, e da Orquestra de Antônio Amâncio, criada em 1968, que desenvolveram intensa atuação social, animando bailes em clubes, boates e festas particulares em toda a região. Conjuntos dessa natureza constituem a origem das bandas de baile que atualmente se encontram em atividade na cidade, e que também se constituem como um importante meio profissional na área de música em Campina Grande.

No que diz respeito ao ensino de música, as bandas geralmente adotam uma metodologia cujos procedimentos envolvem o aprendizado prévio de uma determinada base de leitura musical – muitas vezes designada simplesmente como “divisão” – e o posterior treinamento dos instrumentos musicais, geralmente já com o repertório. Utilizam-se então, geralmente, métodos de autoria de educadores estrangeiros, dentre os quais o mais utilizado é o de Pasquale Bona (1808-1878), ou, ainda, o Método Da Capo, desenvolvido pelo professor Joel Barbosa, da Universidade Federal da Bahia. No contexto local, nos últimos anos as bandas

de música da cidade têm feito bastante uso do Método Gênesis, elaborado pelo professor Jean Márcio de Souza, responsável pelo ensino de trombone, tuba e bombardino no Bacharelado e na Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande.

Não obstante toda essa relevância, cumpre assinalar que Campina Grande conta atualmente com apenas duas bandas de música profissionais em funcionamento, a Filarmônica Epitácio Pessoa e a Banda da Polícia Militar. Já no universo das bandas escolares, até o início de 2020, quatro escolas da rede pública mantinham pequenos grupos ou fanfarras em funcionamento, utilizando ainda uma estrutura resultante do agora extinto Programa Mais Educação⁵⁹. Essa quantidade de bandas escolares costuma se multiplicar expressivamente entre os meses de julho a setembro, em razão da forte tradição local dos desfiles cívicos por ocasião das comemorações alusivas à Independência do Brasil. Além disso, contam-se entre os municípios e localidades circunvizinhas quinze outras bandas e filarmônicas mantidas pelos poderes públicos municipais com funcionamento permanente⁶⁰. Todos esses agrupamentos constituem contextos de ensino-aprendizagem e difusão musical com expressivo impacto na sociedade campinense. De fato, em um contexto local no qual o poder público raramente disponibilizou oportunidades acessíveis para o aprendizado musical de crianças e adolescentes, ao longo de seus muitos anos de existência na cidade as bandas de música têm proporcionado à população de Campina Grande e seu entorno a oportunidade de uma aproximação direta com instrumentos e repertórios que não são comumente contemplados pelos meios de comunicação, ou seja, que normalmente não fariam parte de seu universo musical. Paulatinamente, essa atuação veio deixando no cenário musical local fortes marcas nos estilos, repertórios e sonoridades encontradas nos mais diversos ambientes educativos e profissionais. Tal influência se estende também até o contexto da licenciatura em música da UFCG, que tem grande parte de seus alunos oriunda desse ambiente das bandas marciais, fanfarras e filarmônicas, como será abordado ao longo das análises referentes ao perfil e às perspectivas de aprendizagem dos licenciandos, nos capítulos posteriores desta tese.

Um outro universo musical de grande relevância no contexto campinense é caracterizado pelos fazeres musicais vinculados ao lazer e entretenimento em festas, bailes, recepções, restaurantes, casas de show, etc. Historicamente, esse é um cenário musical consolidado desde o início do século XX, tendo sua origem relacionada ao mundo da diversão noturna tida como marginal, característica de ambientes frequentados tanto por peões, tropeiros,

⁵⁹ Todas essas bandas foram desativadas em função da pandemia de COVID-19.

⁶⁰ Dados coletados por meio do acesso aos sites das prefeituras municipais das cidades do entorno de Campina Grande.

pequenos comerciantes, ferroviários, etc., quanto também por personalidades proeminentes da alta sociedade, estes em cuidadosa discrição. A diversidade de repertórios os mais diversos, portanto, marcou a história de Campina Grande espalhando-se a partir de áreas marginais da cidade, que ostentavam nomes curiosos, tais como a Mandchúria, a Rua do Emboca e o Rói Couro, conhecidas zonas de “amor livre” na primeira metade do século XX. Ali encontravam-se casas mais estruturadas e consolidadas, tais como o Cassino Eldorado o Clube Ipiranga, mas também fervilhavam de música as inúmeras pensões e “casas de recurso”, muitas delas designadas sob o epíteto de “bailes”, tais com o Baile de Pedro Cosme, o Baile Branco, o Rancho Fundo, a Coréia, o Baile Azul, etc. Em todas elas trabalharam músicos que, durante muito tempo, fizeram nome na cidade, a exemplo de Mosquito, Antônio Marcolino, Pedro Beicinho e o mais famoso de todos eles: Jackson do Pandeiro (MOURA; VICENTE, 2001, p. 62). Naturalmente, todos esses mundos musicais verificados no contexto cultural campinense se entrecruzavam a todo o tempo, mesclando-se, ainda, a muitos outros ambientes sonoros urbanos nos quais a música também apresentava grande relevância, tais como as celebrações religiosas, feiras livres, as difusoras espalhadas pelas praças e largos da cidade, as festas familiares, etc.

Na atualidade, o universo da música de entretenimento em Campina Grande engloba fazeres relacionados a diversos tipos de música, configurando-se no trabalho de artistas-solo e bandas musicais que se dedicam a repertórios que vão desde gêneros consolidados até estilos mais híbridos, assumindo sonoridades que inter-relacionam influências da música brega, do pop e do rock em diálogo com as tradições mais relacionadas à linguagem regional, como é o caso de bandas como Os Bacamartes e Oxent Groove. Nesse quadro cumpre salientar que, tanto com relação às propostas mais diretamente vinculadas aos repertórios tidos como mais comerciais, quanto nos trabalhos mais assumidamente alternativos ou *underground*, é possível verificar a importância atribuída às tradições locais, seja no cultivo da memória de compositores e intérpretes, seja em adequações a configurações instrumentais, por exemplo.

No que diz respeito ao ensino de música, essa valorização das tradições locais em Campina Grande resulta em uma grande procura pelo aprendizado dos instrumentos característicos do estilo, sobretudo a sanfona. Nesse quadro, predomina o modelo tradicional, no qual um instrumentista iniciante acompanha um músico profissional em suas atividades profissionais e com ele vai aprendendo técnicas e repertórios⁶¹. Entretanto, iniciativas de

⁶¹ De acordo com as perspectivas de Green (2002; 2012), o campo dos fazeres musicais relacionados à diversão e ao entretenimento configura uma esfera na qual o ensino-aprendizagem de música ocorre por meio de múltiplas

formação institucional também podem ser verificadas nos cursos de extensão oferecidos pela UFCG⁶² e, de maneira mais consolidada, pela Universidade Estadual da Paraíba, que mantém diversas turmas direcionadas tanto para o ensino da zambumba, do triângulo e da sanfona – com destaque para a atuação pedagógica do professor Edglei Miguel – e para o ensino do fole-de-oito-baixos – com turmas conduzidas por um dos grandes ícones da história desse instrumento: Luizinho Calixto. Além disso, aulas de sanfona também são oferecidas de forma esporádica por escolas de música particulares, ONG's, igrejas, etc., como também por meio de aulas particulares. Tudo isso caracteriza o ensino musical do forró como um campo profissional sempre bastante aquecido no meio musical campinense.

Como costuma acontecer em diversos outros cenários culturais, em Campina Grande muitos dos músicos que atuam em bandas diversas acabam por assumir a função de professores nas escolas de música particulares da cidade. Existem atualmente em Campina Grande seis escolas de música particulares em funcionamento. A mais antiga delas existe há 25 anos e é também a maior e mais estruturada do município, contando com três polos presenciais localizados em pontos estratégicos da cidade. Todas as outras têm menos de 10 anos de atuação, muito embora algumas já se encontrem bastante consolidadas. Nesse quadro, dados obtidos junto aos proprietários destas escolas revelam que aproximadamente 38 músicos da cidade atuam como professores formalmente vinculados a tais instituições, sendo que 09 deles são egressos da LicMus/UFCG, 18 são ainda licenciandos ou bacharelandos da UFCG e 11 não possuem estudos formais na área.

Por fim, é importante salientar que, sobretudo após a criação dos cursos superiores de música da UFCG, a cena musical de Campina Grande vem sendo marcada também por um expressivo incremento no campo diretamente relacionado às práticas vinculadas ao repertório de concerto, tanto no que diz respeito à música instrumental, quanto no âmbito do canto coral. Conforme exposto em tópico anterior, esse movimento de expansão da música erudita já havia sido verificado em outro momento histórico da cidade, sendo representado, sobretudo, pelas primeiras iniciativas de institucionalização do ensino de instrumentos eruditos na cidade, protagonizadas pela Associação Campinense Pró-Arte, na década de 1960. Aquelas atividades, inicialmente marcadas pela atuação do professor José Alberto Kaplan, posteriormente encontraram continuidade nos estudos de instrumentos diversos – sobretudo a flauta doce – disponibilizados pela FURNE no decorrer das décadas de 1970 e 1980 e nos cursos ofertados

inter-relações entre músicos experientes e aprendizes, a maior parte delas de caráter informal (GREEN, 2002, p. 7).

⁶² Esses cursos são conduzidos por mim, com o apoio de alunos e ex-alunos da LicMus/UFCG.

pelo DART da UFCG. Nos dias atuais, a música erudita encontra seu principal espaço em Campina Grande no âmbito dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da UFCG, que, além de suas atividades acadêmicas, proporcionam à cidade concertos públicos e eventos diversos, com destaque para o Festival Internacional de Música, que reúne anualmente centenas de estudantes e professores de diversas partes do mundo. Além disso, sobressaem-se também os grupos musicais coordenados e conduzidos por professores da instituição, tais como a Orquestra de Cordas e a Camerata da UFCG – dirigidas pelo professor Luís Passos – e o Coro de Câmara de Campina Grande – grupo dirigido pelo professor Vladimir Silva que possui consolidada trajetória nacional e internacional, dedicando-se, inclusive, à música de concerto de compositores brasileiros que lançam mão de temáticas e sonoridades regionais, tais como Reginaldo Carvalho e Danilo Guanais.

4.2 A Licenciatura em Música da UFCG: traços de sua constituição histórica

A Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – tem sua origem em 1952, ano da fundação da Escola Politécnica da Paraíba, instituição de nível superior que ofertava, inicialmente, somente o curso de Engenharia Civil. Ao longo da década de 1960, sobretudo a partir da gestão do professor Lynaldo Cavalcante, a instituição passou a se estruturar e alcançar grande importância no contexto das pesquisas de inovação tecnológica no país, consolidando-se por meio da implementação dos cursos de Engenharia Mecânica e dos mestrados em Engenharia Elétrica e Engenharia de Sistemas. Em 1968, a Politécnica ganhou destaque nacional ao instalar em seu laboratório o primeiro computador do Nordeste, um IBM 1130 do tipo *mainframe* (MOTA, 2017). Em 1973, juntamente com a Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande, foi incorporada à Universidade Federal da Paraíba, passando a configurar o Campus II desta IES. Posteriormente, após 29 anos de funcionamento vinculado à UFPB, no ano de 2002 o campus de Campina Grande foi desmembrado da sede e, em conjunto com os campi situados nos municípios de Patos, Cajazeiras e Souza, passou a constituir a Universidade Federal de Campina Grande.

A UFCG conta atualmente com sete *campi*, englobando as microrregiões do Agreste, Brejo e Sertão paraibanos, situados nas cidades de Patos, Souza, Cajazeiras, Sumé, Pombal, Cuité e Campina Grande, sendo esse último o Campus Central. A IES oferta 77 cursos de graduação, 12 doutorados e 27 mestrados, atendendo a uma quantidade total de aproximadamente 19.000 alunos e contando com o trabalho de aproximadamente 1.800 professores e 2.100 servidores técnico-administrativos (UFCG, 2020).

4.2.1 O Núcleo de Extensão Cultural do Campus II da UFPB: apontamentos históricos

A partir do início da década de 1970 foi verificada no cenário brasileiro uma notável expansão das iniciativas governamentais de incentivo às mais diversas atividades culturais. Tal injeção de recursos foi implementada como estratégia de aproximação com a sociedade, em função de um complexo cenário sociopolítico, no qual o governo militar buscava, de certa forma, estabelecer meios de apaziguamento dos ânimos sociais por meio da oferta de benefícios diversos, especialmente direcionados à classe média (JORDÃO, 2012, p. 48). Naquele contexto, o Ministério da Cultura (MINC) lançou, em 1975, a Política Nacional de Cultura (PNC), um ambicioso plano de desenvolvimento que tinha por objetivo promover a institucionalização e reorganização de diversos setores da área cultural do país. Com algumas relevantes exceções – notadamente aquelas que se mostravam especialmente resistentes ao acordo com a ideologia do regime – de modo geral as universidades passaram a ser vistas como importantes parceiras na implementação daquela Política Nacional de Cultura. Professores outrora demitidos por divergências políticas foram recontratados, expressivas quantidades de bolsas de estudo foram autorizadas, inclusive para cursos no exterior, a pesquisa na área da cultura passou a ter financiamento, houve o incentivo a publicações, exposições e festivais universitários, cursos de profissionalização para produtores culturais e equipes técnicas, etc. (JORDÃO, 2012, p. 53).

Foi naquele contexto sociopolítico de incentivo à expansão das atividades relacionadas à arte e à cultura que foram criados os dois primeiros cursos de graduação da área de Arte na Universidade Federal da Paraíba (UFPB): os cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística (com habilitações em Música, Artes Plásticas e Teatro) e o Bacharelado em Música. Tal iniciativa, encabeçada diretamente pelo então reitor da instituição, professor Lynaldo Cavalcante, veio a ser incrementada, ainda, por meio da criação de quatro instâncias diretamente vinculadas à pesquisa e extensão na dimensão da arte e da cultura: o Núcleo de Arte Contemporânea – NAC, o Núcleo de Teatro Universitário – NTU, o Núcleo de Produção e Pesquisa da Cultura Popular – NUPPO e o Núcleo de Documentação Cinematográfica – NUDOC (JORDÃO, 2012, p. 55). Tanto os cursos de graduação quanto os núcleos de pesquisa e extensão foram implementados no Campus Central da Universidade, situado em João Pessoa, com o apoio técnico de profissionais da Fundação Nacional das Artes (FUNARTE) e o assessoramento de diversos profissionais convidados, muitos dos quais acabaram permanecendo como parte do quadro docente dos cursos recém-criados.

Três anos depois, como iniciativa de incentivo à interiorização dessa política de ampliação do apoio à produção cultural do estado, foi criado também o NEC – Núcleo de Extensão Cultural da UFPB – a ser implementado no Campus II da Universidade, situado no município de Campina Grande⁶³. Para sua implementação, a Pró-Reitoria para Assuntos do Interior da UFPB, convidou José Cláudio Baptista, então professor da Fundação Universidade Regional do Nordeste – FURNE (NASCIMENTO, 2014, p. 11). O NEC, então, foi instalado provisoriamente em um edifício cedido pelo governo do estado, local onde atualmente está localizado o Museu Histórico. Alguns anos depois, no início da década de 1980, as atividades do núcleo foram transferidas para o Teatro Municipal Severino Cabral, em função de um convênio celebrado com a Prefeitura Municipal.

Os trabalhos foram operacionalizados por meio de cursos de teatro, música e artes visuais, ministrados tanto por professores convocados a partir da cena artística local, como também por educadores vindos de várias outras partes do país, e ofertados gratuitamente à comunidade local. De acordo com Nascimento (2014, p. 12), os primeiros cursos a serem ministrados regularmente pela instituição foram: (1) Fotografia, sob a responsabilidade de Roberto Coura; (2) Artes Plásticas, ministrado por Antônio Barbosa Guimarães; e (3) Teatro, cuja condução era compartilhada por dois importantes nomes da dramaturgia local: Hermano José e Eneida Agra Maracajá. Logo seriam implementados também os cursos de Teoria e Percepção Musical, História da Música, Música e Criatividade e aulas de práticas instrumentais diversas, além da criação de duos, trios, grupos de câmara variados e um grande agrupamento misto, do qual haveriam de participar todos os alunos do Núcleo, sob a regência de Fernando Rangel. A direção geral do NEC ficou primeiramente a cargo do próprio professor José Cláudio Baptista, sendo posteriormente assumida por outros educadores já envolvidos no projeto, em sucessivas gestões de curta duração. Dentre os diretores daqueles primeiros anos de existência do NEC registram-se Antônio José Madureira, Hermano José, Carlos Allan Peres da Silva, Elisabeth Marinheiro, Fernando José Torres Barbosa, Eneida Agra Maracajá, dentre outros.

Dois grupos de reconhecida atuação no cenário artístico regional foram convidados a assumir o planejamento e implementação dos cursos da área de música: o Quarteto Telemann e Quinteto Armorial, ambos com origem em Recife/PE. Para tanto, todos os seus componentes

⁶³ Nascimento (2014) assinala que o documento localizado por suas pesquisas a respeito da criação do NEC teria sido a Resolução CONSEPE/UFPB n.35/1991. Entretanto, como o núcleo sabidamente se encontrava em atividade desde o ano de 1978, é de se supor que essa resolução mencionada não seja a original da época de sua fundação. De todo modo, fato é que a presente pesquisa não localizou em arquivo algum nem a resolução mencionada por Oliveira nem qualquer outra relacionada à implementação do NEC. Uma solicitação formal para a o recebimento de informações a esse respeito foi encaminhada ao SODS/UFPB, departamento responsável pelo arquivo de documentação daquela IES. Sem sucesso.

foram contratados como professores efetivos do NEC/UFPB. O Quarteto Telemann, que já vinha desenvolvendo um trabalho anterior nos cursos da FURNE, dedicava-se, inicialmente, ao ensino e à performance da flauta doce, trabalhando prioritariamente com interpretação de música antiga. Pouco tempo depois, a partir da incorporação do violonista Edvaldo Eulálio Cabral em seu quadro e a posterior inclusão de um violoncelo, o grupo passou a designar-se *Cordas e Sopros*, expandindo seu âmbito de atuação também para cursos e performance de instrumentos de cordas e iniciando um relevante trabalho em torno do estudo, ensaio e apresentação de repertório de música brasileira. Quanto ao papel do Quarteto Telemann naqueles primeiros tempos do NEC, Romero Ricardo Damião de Araújo, um de seus fundadores, assinala que:

Chegamos todos juntos, praticamente. Iniciamos nossos trabalhos no Instituto Histórico, um edifício belíssimo, em frente à Catedral de Campina Grande. A universidade forneceu a estrutura básica necessária, dentro do que era possível naquele momento: havia um diretor, um secretário, funcionários e nós, professores. Começamos, então, de uma maneira particular, por assim dizer. Cada professor ficou responsável por montar seu próprio curso, cada um fazendo seu próprio programa e já testando na prática com a comunidade, mostrando à comunidade que os artistas ali tinham um projeto, digamos assim, para esse novo horizonte de artes na cidade (ARAÚJO, 2020. Informação verbal).

Dentre os professores-músicos oriundos do Quarteto Telemann, dois educadores em especial haveriam de permanecer vinculados ao NEC durante toda a sua trajetória, engajando-se, ainda, em todas as fases posteriores de institucionalização acadêmica do ensino de música na UFCG e legando relevante contribuição para a formação de novos *performers* e professores de música para o cenário campinense ao longo de mais de 40 anos. São eles: Romero Ricardo Damião de Araújo e Francisco de Assis da Cunha Metri (Chicão), ambos da área de flauta.

Os outros professores responsáveis pelos cursos de música do NEC eram membros do Quinteto Armorial, um grupo fundado pelo escritor e dramaturgo Ariano Suassuna, que atuava como ramo musical do Movimento Armorial, projeto que deu grande destaque à cultura nordestina no cenário artístico brasileiro em meados dos anos setenta. De acordo com Carneiro (2017):

O ponto de partida desses trabalhos tinha como premissa a criação de uma “música erudita brasileira baseada nas raízes populares”. [...] A orientação musical de Ariano Suassuna compreendia uma ideia filosófica e uma concepção de cultura brasileira que privilegiava a sonoridade e os timbres da musicalidade do “povo” enquanto proposta e diretriz para a criação de uma música de concerto, que pudesse trazer alguma marca especificamente brasileira (CARNEIRO, 2017, p. 19).

À época do convite para a atuação no NEC em Campina Grande, o grupo era composto pelos músicos Fernando José Torres Barbosa (flauta transversal e marimbau), Fernando Farias (flauta transversal), Antônio Nóbrega (violino), Antônio José Madureira (violão) e Edilson Eulálio Cabral (violão). A respeito do convite e da instalação das atividades do Quinteto no interior da Paraíba, Fernando Barbosa assinala que:

A gente possuía um trabalho consolidado e muito intenso em Pernambuco, com Ariano e também com outros artistas de lá, claro. Mas quando Lynaldo Cavalcanti nos convidou para vir para Campina, percebemos ali a oportunidade de divulgar ainda mais aquela música da gente. E como ia ser numa universidade, uma coisa estruturada e tal. Então decidimos vir. Alguns ficariam permanentemente em trânsito Recife-Campina, outros optaram por residir em João Pessoa. Eu vim logo pra cá de vez (BARBOSA, 2020. Informação verbal).

Durante aproximadamente dois anos, os membros do Quinteto Armorial trabalharam intensamente no NEC, ministrando aulas, desenvolvendo pesquisas de repertório e realizando gravações diversas, tanto de seu próprio repertório como em parceria com outros artistas locais. No ano de 1980, com o encerramento de suas atividades, alguns de seus componentes optaram por não permanecer mais vinculados ao núcleo, ao passo que outros, tais como o professor Fernando Barbosa e o violonista Edilson Eulálio, continuaram ministrando cursos regularmente.

Os professores do Quarteto Telemann e do Quinteto Armorial direcionavam sua atuação no NEC à música instrumental. Sendo assim, para conduzir os processos educativos vinculados à prática do canto, a diretoria do núcleo convidou os professores Nelson Mathias e Célia Bretanha, que à época eram vinculados ao Coral do SESI de Brasília. A eles foi confiada a missão de ministrar cursos na área de técnica e expressão vocal e promover o crescimento da música coral na cidade. Assim como os demais músicos convidados para o projeto, Nelson Mathias e Célia Bretanha já possuíam sólidas carreiras artísticas em seus contextos de origem. Nelson à época já era reconhecido no universo coral como compositor e regente premiado nacional e internacionalmente, enquanto Célia, sua esposa, já havia sido professora em diversas universidades do país e participado de especiais musicais em redes de TV de alcance nacional (NASCIMENTO, 2014, p. 16).

Ao longo de quatro anos – entre 1978 e 1982 – a atuação desses dois educadores à frente do Coral da Universidade Federal da Paraíba deu início a um forte movimento coral na cidade, ocasionando a fundação de numerosos outros grupos de canto coletivo em igrejas, escolas e centros comunitários, muitos dos quais continuaram cultivando e divulgando o canto

coral em Campina Grande após sua partida, tais como o FACMADRIGAL, ligado à Fundação Artístico-Cultural Manuel Bandeira e dirigido por Sérgio Telles, o Coral De Repente Canto, regido por Fernando Rangel, o Coral Viva Voz, vinculado ao Centro Cultural de Campina Grande, que foi coordenado e regido por Vladimir Silva na década de 1990, assim como o Grupo Vocal Nós em Voz, o Coral do Carmo e Coral Canto da Gente (FURNE), coordenados por José Claudio Baptista (NASCIMENTO, 2014). No âmbito da universidade, esse trabalho encontrou continuidade por meio do Coro EnCanto, atualmente regido pelo professor Lemuel Guerra. Após a criação dos cursos de Graduação em Música da UFCG, o professor Vladimir Silva vem se dedicando ao desenvolvimento do canto coral na instituição, com destaque para os trabalhos do Coro de Câmara da UFCG e do LabMus, iniciativa que integra a atuação de diversos coros regidos por alunos do bacharelado e da licenciatura em música com a participação da comunidade campinense em faixas etárias diversas.

Como é possível perceber, a atuação do NEC em Campina Grande representou para a comunidade local um importante meio de aperfeiçoamento e diversificação das práticas musicais, dando oportunidade de acesso a experiências individuais e coletivas que marcariam profundamente o perfil cultural da cidade. Posteriormente designado como DART – Departamento de Arte – aquele núcleo permaneceu com suas atividades em pleno funcionamento ao longo dos anos posteriores, alcançando maior estruturação, inclusive com relação às suas instalações físicas, após o ano de 1998, quando foi criado o Bacharelado em Arte e Mídia, que absorveu todos os professores de música do NEC e incorporou em seu currículo disciplinas e cursos relacionados à prática e à tecnologia musical, tais como Protocolo MIDI e editoração musical (SILVA, 2020).

No ano de 2002, o Campus II se emancipou da UFPB, passando a constituir o Campus Central da recém-criada Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Esse viria a ser o passo inicial para a criação dos cursos de graduação em música desta universidade, conforme será exposto no tópico a seguir.

4.2.2 A fundação da LicMus/UFCG: traços históricos

De acordo com o depoimento de Silva (2020), as primeiras articulações em prol da criação de um curso superior de música na UFCG surgem a partir do ano de 2007, dentro do contexto de expectativa pela expansão dos cursos das universidades federais, fato que viria a se concretizar por meio do programa REUNI.

Muito embora eu estivesse morando em Teresina, onde já trabalhava há mais de 15 anos como professor da Universidade Federal do Piauí, eu sempre continuei ligado por relações de amizade aos professores que atuavam no DART da UFCG. Então, por volta de 2007, em conversa com os professores Carlos Allan e Fernando Barbosa, eu soube que eles estavam planejando a criação de um curso de Tecnólogo em Música. Ali eu já argumentei com eles que seria muito melhor pensar num curso de graduação licenciatura/bacharelado, e que nós deveríamos focar nisso ao invés de nos direcionarmos a um curso de bacharelado, que é mais curto, mas, como você sabe, não tem o mesmo perfil (SILVA, 2020. Informação verbal).

Movidos pela perspectiva de transformar os cursos livres do DART em um curso de graduação, alguns professores passaram, então, a procurar meios de articular a fundação de um curso superior para a área de música na UFCG. A primeira reunião em torno dessa decisão contou com a participação dos professores Fernando Barbosa, Carlos Allan Peres, Marisa Nóbrega, Luciênio Teixeira, Maurílio Rafael e Vladimir Silva, que, sendo à época professor da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí, havia sido convidado para expor as possibilidades de uma graduação com perfil de bacharelado e/ou licenciatura em Campina Grande, sua terra natal. Foi, então, constituída uma comissão para a elaboração de uma primeira proposta curricular, sob a coordenação do professor Maurílio Rafael, tendo como demais membros os professores Fernando Barbosa e Carlos Allan Peres. De acordo com Carlos Allan Peres:

Naquele primeiro momento nós pensamos em criar um curso guarda-chuva, que abrangesse tanto o aspecto da performance quanto os estudos voltados para a tecnologia musical de ponta e também a possibilidade de os egressos estarem preparados para dar aulas de música em qualquer lugar. A ideia era, então, um curso bastante amplo, que nós denominamos mesmo de Curso Superior de Música. Só isso (PERES, 2020. Informação verbal).

A proposta consistia em um curso com duração mínima de oito períodos, sendo que nos quatro primeiros os alunos deveriam cumprir um tronco comum direcionado aos estudos teóricos e prática instrumental. Na segunda metade do currículo os percursos seriam direcionados ou ao aprofundamento da performance ou a estudos mais relacionados ao ensino. Com o apoio do então Pró-Reitor de Ensino, professor Vicemário Simões, as propostas da comissão foram encaminhadas ao MEC e aprovadas como parte do REUNI para a UFCG. O curso foi oficialmente criado por meio da Resolução CSE n. 03, de 16 de agosto de 2008 (Anexo A). Como é possível verificar no documento, seguindo as proposições originais de sua comissão de criação, naquele primeiro momento a Graduação em Música da UFCG consistiria em apenas

um único curso, sem definição específica quanto à sua modalidade, ou seja, se seria bacharelado ou licenciatura:

Art. 2º. O Curso de Música tem, como finalidade, conferir **o grau de Licenciado ou de Bacharel** em Música aos alunos que cumprirem as determinações constantes no Projeto Pedagógico do Curso e demais normas da Instituição (UFCG, 2008, grifo meu).

A mesma Resolução estabelecia o início das atividades do curso para o segundo semestre letivo do ano de 2009. Sendo assim, os meses de agosto a dezembro de 2008 foram dedicados à realização dos concursos para a composição do quadro docente e demais planejamentos referentes ao funcionamento geral do curso. Os professores do DART e do Bacharelado em Arte e Mídia que já trabalhavam com disciplinas relacionadas a práticas musicais foram designados para o Curso de Música e foram abertas cinco novas vagas para concurso. Posteriormente obteve-se também mais duas vagas de redistribuição.

O quadro abaixo apresenta a relação dos professores fundadores do Curso de Música da UFCG, bem como sua área de atuação:

Quadro 4: Professores-fundadores da LicMus/UFCG.

PROFESSOR	ORIGEM DA VAGA	ÁREA DE ATUAÇÃO
Carlos Allan Peres	Bacharelado em Arte e Mídia	Tecnologia Musical
Francisco de Assis da Cunha Metri	Bacharelado em Arte e Mídia	Flauta doce
Romero Damião	Bacharelado em Arte e Mídia	Flauta doce
Fernando Barbosa	Bacharelado em Arte e Mídia	História da Música
Marisa Nóbrega	Bacharelado em Arte e Mídia	Educação Musical
Joelson Miguel	Bacharelado em Arte e Mídia	Contrabaixo
Alba Valéria	Bacharelado em Arte e Mídia	Clarinete/Saxofone
Francieudo Torres	Concurso/REUNI	Violoncelo
Ângela Perazzo	Concurso/REUNI	Violino/viola
Jorge Ribbas	Concurso/REUNI	Violão
Jean Márcio Souza	Concurso/REUNI	Trombone/tuba/bombardino
Maria J. B. Di Cavalcanti	Concurso/REUNI	Piano
Vladimir Silva	Redistribuição/UFPI	Regência/canto
Liduino Pitombeira	Redistribuição/UFPB	Composição/matérias teóricas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante todo o primeiro semestre de 2009, os membros do recém-formado corpo docente se dedicaram integralmente ao planejamento e elaboração do que viria a ser o Projeto Pedagógico do Curso de Música. Concomitantemente, os cursos de extensão na área de música,

que continuavam sendo ofertados regularmente pelo DART desde a criação do NEC, passaram a contar com o trabalho dos professores recém-concursados. Contavam-se então aproximadamente 400 alunos de extensão em música no Departamento (ARAÚJO, 2020).

Conforme previsto em sua Resolução de criação, a primeira turma do Curso de Música da UFCG iniciou suas atividades no período letivo 2009.2, com alunos selecionados unicamente a partir da nota do ENEM. Entretanto, de acordo com o professor Vladimir Silva, os professores logo perceberam que grande parte dos candidatos que haviam sido aprovados para ingressar no curso não tinham realmente noção da verdadeira natureza do Curso:

A Universidade estabeleceu 40 vagas para o curso. [...] Completou-se essas vagas muito rapidamente, pois não houve teste de seleção. Mas aí a gente vai observar que dentre aqueles alunos da primeira turma que entrou, pouquíssimos, de fato, entenderam que se tratava de um curso superior. O que nós tínhamos ali eram pessoas que achavam que estavam entrando em cursos de extensão ou que a filosofia seria aquela filosofia mais “light” [...]. Não havia ainda aquela concepção de que um curso superior na área de música havia sido iniciado na UFCG. [...] Então, como esses alunos não tinham a qualificação mínima que nós queríamos, não havia um “padrão zero” a partir do qual a gente fosse construir um currículo com eles. Aí a gente ofertou um curso de nivelamento (SILVA, 2020. Informação verbal).

Naquele primeiro semestre, portanto, todos os alunos que haviam ingressado no Curso de Música da UFCG passaram a cursar um programa de nivelamento, ministrado pelo professor Vladimir Silva em três encontros semanais com duração de aproximadamente duas horas. O objetivo daquela iniciativa era o ensino dos conteúdos considerados fundamentais para que se pudesse posteriormente seguir no currículo superior propriamente dito. O depoimento do professor Fernando Barbosa ilustra o impacto causado por aquela situação junto ao corpo docente da época.

Eu me lembro que fiquei muito espantado, atônito mesmo. Mas não era assim, achando que o pessoal era ruim, ou não servia. Eu só achava que talvez a gente iria receber no curso superior alguns daqueles alunos que já vinham se destacando nos nossos cursos de extensão, que faziam muito sucesso há muito tempo. Só que não foi isso o que aconteceu exatamente. Acho que muita gente que tocava bem não tinha interesse em ter um curso superior. E o pior: o contrário também era verdade! (BARBOSA, 2020. Informação verbal).

O professor Vladimir Silva, responsável pela condução das aulas de nivelamento, salienta que aquele primeiro período foi permeado de tensões e indefinições:

Na verdade, foi um semestre bastante difícil, com muitos conflitos, porque a gente tinha que definir as áreas que esses alunos iriam atuar. Tinha aluno que não sabia tocar absolutamente nada. Queria começar do zero na área do canto, na área da flauta doce, na área do violão [...]. Foi um caos aquilo ali [...]. Veja que foram problemas de abrir um curso sem de fato ter um perfil, um projeto pedagógico totalmente definido e amarrado. (SILVA, 2020. Informação verbal).

Paralelamente àqueles desafios de dimensão pedagógica, um outro problema surgia no âmbito institucional. Uma análise técnica por parte da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade apontou uma questão crítica no Programa Pedagógico do Curso: a inviabilidade da implementação de um curso superior que não se enquadrasse ou na categoria de bacharelado ou na categoria de licenciatura. Após reuniões de intenso debate, nos quais o Pró-Reitor defendia a criação apenas da licenciatura e o corpo docente insistia na criação também de um bacharelado, foi designada uma nova comissão de professores com o objetivo de desmembrar a proposta inicial. Foram elaborados, então, dois novos Projetos Pedagógicos distintos: a Licenciatura em Música, cujo funcionamento veio a ser oficializado e regulamentado por meio da Resolução CSE n. 08, de 27 de junho de 2012, e o Bacharelado em Música, regulamentado através da Resolução CSE n. 03, de 26 de abril de 2013 (Anexos B e C, respectivamente).

A consequência prática daquela primeira entrada, conduzida de forma ainda assistemática, foi que uma quantidade expressiva de alunos acabou desistindo do curso, fosse em razão de dificuldades para o acompanhamento das disciplinas, fosse por alguma falta de identificação com a proposta do curso ou outras contingências de ordem pessoal. Os registros do Controle Acadêmico da UFCG revelam que, dentre os 40 alunos regularmente matriculados na turma 01 do Curso, do período letivo 2009.2, apenas 13 chegaram a concluir sua graduação, sendo 06 no Bacharelado e 07 na Licenciatura⁶⁴.

No sentido de solucionar esse tipo de problema, a partir da entrada da segunda turma, que ocorreu no período letivo 2010.2, o curso passou a aplicar o THE – Teste de Habilidades Específicas – instrumento de seleção que, a partir de então, tem servido como requisito, juntamente com a nota do ENEM, para o ingresso na graduação.

Quanto à estrutura curricular dos cursos, na prática o que se pode perceber é que foram preservados diversos aspectos do projeto original. De fato, a licenciatura e o bacharelado compartilham um tronco comum de disciplinas, separando-se paulatinamente no decorrer do itinerário formativo, sobretudo a partir do quinto período. Uma definição importante com relação ao perfil formativo assumido para a LicMus/UFCG foi a decisão de manter o curso

⁶⁴ Dados obtidos por meio de acesso ao Controle Acadêmico Online do Curso. Acesso em 25 jun. 2020.

vinculado à performance em uma ampla gama de possibilidades de instrumentos, de acordo com a área na qual o licenciando já exerce alguma atividade antes mesmo de ingressar na graduação.

O presente capítulo visou fornecer um panorama objetivo e detalhado do contexto cultural verificado no município de Campina Grande, delineando importantes aspectos da história e memória das práticas artísticas e do ensino-aprendizagem musical nesse cenário. Além disso, com o auxílio de fontes bibliográficas, documentais e orais, abordou-se os principais fatores que caracterizaram a fundação da Licenciatura em Música na UFCG. Todo esse estudo será de grande utilidade para a compreensão das inter-relações entre a formação de professores ofertada pelo curso e o contexto cultural no qual ele se insere. Essas análises se iniciam mais especificamente a partir do capítulo que se segue.

CAPÍTULO V

A Licenciatura em Música da UFCG: panorama institucional, perfil formativo e propostas pedagógicas

Tendo abordado anteriormente o contexto sociocultural do município de Campina Grande e a trajetória histórica da implementação da Licenciatura em Música na Universidade Federal de Campina Grande, passo agora a analisar detalhadamente o perfil assumido pelo curso, com ênfase em suas propostas pedagógicas, na estruturação de seu itinerário formativo e nas bases de conhecimento por ele assumidas.

No presente capítulo, portanto, apresentarei primeiramente uma abordagem panorâmica a respeito do perfil geral do curso e de seus sujeitos. Em seguida, elaborarei considerações e reflexões a partir da articulação entre o PPC da LicMus/UFCG⁶⁵, a literatura que trata sobre os cursos de formação de professores de música e os depoimentos dos licenciandos da UFCG, obtidos por meio de questionários escritos, sessões de grupos focais e entrevistas individuais.

A fim de melhor sistematizar os dados e as interpretações desta fase da pesquisa, optei por realizar esta análise crítica do PPC do curso situando primeiramente o perfil, a justificativa e os objetivos assumidos pelo documento para, em seguida, abordar detalhadamente os conhecimentos e saberes que compõem a formação ofertada pelo curso, assumindo como categorias fundamentais as quatro dimensões formativas sistematizadas no Capítulo 3. Sendo assim, essa não será uma análise linear ou progressiva do PPC, seção por seção, até mesmo porque muitas dessas partes do documento consistem em simples exposições sintéticas ou esquemáticas, por vezes constando de apenas um parágrafo ou de algumas tabelas. Entretanto, não obstante seu exíguo espaço no documento analisado, todos os dados apresentados em cada uma daquelas seções serão levados em consideração na busca pelo delineamento e pela compreensão do perfil e das concepções formativas assumidos pela licenciatura em música da UFCG.

5.1 A Licenciatura em Música da UFCG: um panorama institucional

A Licenciatura em Música da UFCG é um curso ofertado apenas no Campus Central da universidade, situado no bairro de Bodocongó, município de Campina Grande. As

⁶⁵ Disponível em: < <http://musica.ufcg.edu.br/doc/PROJLICEN12.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

aulas são alocadas em salas distribuídas em quatro blocos do campus, sendo quinze delas localizadas no Bloco BW – onde também se encontram o auditório, o laboratório de áudio, as salas dos professores e as secretarias administrativas dos cursos de bacharelado e licenciatura –, duas salas no Bloco BZ, um laboratório para a construção de instrumentos musicais alternativos situado no Bloco BH e um laboratório de informática situado no Bloco BA. Dentre as salas de aula situadas no Bloco BW, seis são destinadas a aulas coletivas, sendo compartilhadas com os outros cursos que compõem a Unidade Acadêmica de Arte – o Bacharelado em Arte e Mídia e o Bacharelado em Educomunicação. Três delas estão equipadas com TV, duas com equipamentos de projeção de imagem, três com pianos e cinco com quadros pautados. No mesmo prédio, nove outras salas são destinadas a aulas individuais de instrumento ou orientações de pesquisa, ficando cada uma dessas salas sob a responsabilidade de um ou dois professores específicos.

De modo geral, a estrutura física disponível para as aulas é considerada satisfatória ou adequada por 62,5% dos alunos que participaram da pesquisa (25 indivíduos), sendo que 55% dos respondentes (22 indivíduos) manifestaram sua insatisfação com os instrumentos musicais e equipamentos disponíveis para a realização das aulas e os estudos pessoais. Entretanto, no que se refere à estrutura física e a equipamentos, os cursos de música enfrentam um grande impasse desde o início de suas atividades: as dificuldades de compartilhamento de espaço e orçamento com os outros cursos de graduação da Unidade. Ao longo dos últimos sete anos, esses cinco cursos⁶⁶ vêm debatendo reiteradamente a necessidade e a viabilidade de seu desmembramento, que resultaria na criação da UNAMUS – Unidade Acadêmica de Música – anseio de toda a comunidade acadêmica de música da UFCG. Essa luta política, entretanto, parece em vias de chegar a seu termo, sobretudo em função da inauguração de um novo bloco dedicado exclusivamente às aulas dos cursos de Arte e Mídia e Educomunicação, ocorrida em novembro de 2019.

5.1.1 Estrutura organizacional e funcionamento geral

O ingresso na licenciatura em música da UFCG se dá no segundo período de cada ano, em razão da operacionalização do THE – Teste de Habilidades Específicas, geralmente realizado por no mês de junho. Para pleitear uma vaga na licenciatura, o candidato deve escolher

⁶⁶ O Bacharelado em Educomunicação é composto de dois cursos independentes, distribuídos entre os períodos diurno e noturno. Sendo assim, levando-se em conta o Bacharelado em Arte e Mídia, o Bacharelado em Música e a Licenciatura em Música, a Unidade Acadêmica de Arte da UFCG é formada por cinco cursos de graduação.

um instrumento musical como habilitação, opção que deve ser manifestada ainda quando de sua inscrição no THE, já que haverá provas específicas a fazer a esse respeito⁶⁷. As habilitações ofertadas pela LicMus/UFCG são: canto, piano, violão, flauta doce, violino, viola, violoncelo, contrabaixo acústico, saxofone, clarinete, bombardino, trombone e tuba⁶⁸.

O curso é ofertado no período diurno, tendo suas aulas distribuídas nos turnos da manhã e da tarde, com exceção dos ensaios dos corais e da orquestra, que ocorrem à noite, assim como um ou outro componente curricular eventualmente alocado em horários noturnos, por questões relacionadas à distribuição das salas de aula ou por serem oriundos de oferta por parte de outras unidades acadêmicas. Disciplinas ofertadas por outras Unidades Acadêmicas da Universidade também podem, eventualmente, ser ofertadas no turno da noite.

A estrutura organizacional que dá suporte ao curso é composta por um Secretário de Curso – compartilhado com o Bacharelado em Música – um Coordenador Acadêmico, o Colegiado do Curso e o Núcleo Docente Estruturante – NDE. Além disso, outros servidores técnico-administrativos vinculados diretamente à Coordenação Administrativa da Unidade Acadêmica de Arte também dão suporte em determinadas atividades. Ao Coordenador Acadêmico cabe presidir o Colegiado e o NDE, estabelecendo, ainda, o diálogo e as inter-relações entre os licenciandos e as demais estruturas que compõem o universo acadêmico interno ao curso⁶⁹. O Colegiado do Curso é formado por cinco professores efetivos e tem a função de deliberar a respeito das questões de ordem acadêmica e institucional que envolvem os interesses e necessidades da coletividade dos licenciandos ou também em casos individuais, desde que tais questões estejam relacionadas a aspectos internos do curso. O NDE, por sua vez, possui atribuições determinadas a partir de regulamentação nacional⁷⁰, que envolvem a elaboração e eventuais reformulações do PPC, a supervisão das formas de avaliação e acompanhamento do curso, a análise e avaliação dos planos de ensino dos componentes curriculares e o acompanhamento das atividades do corpo docente. Além disso, o Curso conta com o trabalho de dois servidores técnicos específicos da área de música – um pianista e um violista – que atuam como músicos acompanhantes em concertos didáticos e recitais de fim de período.

Conforme abordado no capítulo anterior, a licenciatura em música da UFCG teve sua origem relacionada aos diversos cursos de extensão ofertados primeiramente pelo NEC/UFPB

⁶⁷ A realização do THE será analisada em detalhes em tópico posterior.

⁶⁸ Além dessas 13 habilitações, o bacharelado oferece também Regência, Produção Musical e Composição.

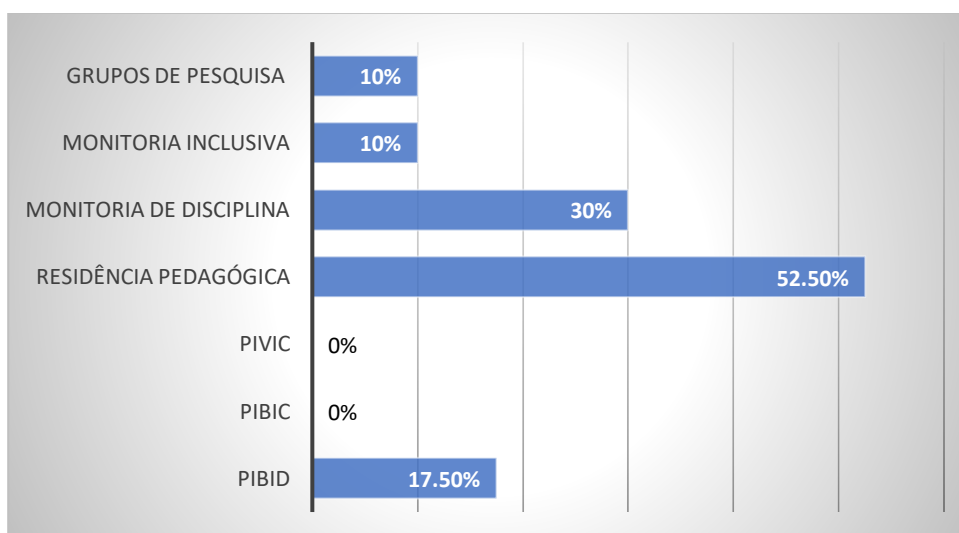
⁶⁹ Desde maio de 2017 eu me encontro ocupando esta função.

⁷⁰ Resolução CONAES/MEC n. 04, de 17 de junho de 2010.

e, mais tarde, pelo DART/UFCG. Com o incremento das atividades da graduação, entretanto, após uma série de conflitos internos com os demais cursos da Unidade Acadêmica de Artes, os cursos de extensão da área de música sofreram uma considerável retração de suas atividades, passando a ser oferecidos de acordo com a disponibilidade individual dos professores e/ou quando em relação a algum projeto específico. Dessa forma, considerando os períodos letivos compreendidos entre o início desta pesquisa (2017.2) e sua conclusão (2020.2) os cursos de extensão que foram ofertados de forma contínua, segundo a Coordenação de Extensão da Unidade Acadêmica de Artes, foram: violino, violoncelo, saxofone, clarinete, trombone e sanfona⁷¹. Ao contrário do que acontecera nos primeiros anos de funcionamento da LicMus/UFCG, entretanto, a quantidade de membros da comunidade alcançada por esses cursos tem sido bastante reduzida, contabilizando aproximadamente 20 alunos ao todo.

Assim como acontece com todos os outros cursos de graduação, os licenciandos em música têm a oportunidade de se engajar em diversos programas acadêmicos, tais como monitoria, programas de incentivo à docência e à pesquisa, etc. Contudo, os dados levantados por esta pesquisa revelam que a adesão a tais programas nem sempre é expressiva, como é possível verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Participação dos licenciandos em programas acadêmicos diversos ofertados pelo curso.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre os programas representados no gráfico acima, destaca-se a participação dos licenciandos no Subprojeto de Arte do Programa Residência Pedagógica, que teve

⁷¹ Durante o ano de 2020 todos os cursos de extensão presenciais foram cancelados, em razão da pandemia de COVID-19.

implementada apenas uma vigência desde seu lançamento pelo MEC/CAPES no ano de 2018, com a participação de 24 licenciandos de música como bolsistas, que desenvolveram seus trabalhos em três escolas-campo nos municípios de Campina Grande e Alagoa Grande. Já o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – cujo Subprojeto de Música se encontra em funcionamento no âmbito do curso desde a implementação do programa na UFCG, ocorrida no ano de 2012, foi alvo de expressivos cortes nas duas vigências mais recentes (2018 e 2020), contando atualmente com apenas oito bolsas para licenciandos e uma para supervisor.

Outro programa acadêmico que merece destaque na licenciatura em música da UFCG é a monitoria inclusiva, programa desenvolvido em parceria com o NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG – e que visa o apoio acadêmico específico a um licenciando caracterizado por cegueira total que ingressou no curso no período letivo de 2018.2. A partir de uma articulação entre a Coordenação Acadêmica do Curso, o NAI e o GRAESDV – Grupo de Apoio aos Estudantes com Deficiência Visual da UFCG – a Pró-Reitoria de Ensino designou duas vagas permanentes de monitoria (uma com bolsa e outra voluntária), especificamente direcionadas para a seleção de licenciandos videntes cuja função é acompanhar academicamente o aluno cego, favorecendo sua acessibilidade a materiais didáticos e apoiando-o no decorrer das aulas e eventos relacionados ao curso.

Entretanto, os dados apresentados no gráfico anterior também evidenciam a limitação do curso no que diz respeito à participação dos licenciandos em programas vinculados à dimensão da pesquisa e inovação, fato que pode ser verificado pelo percentual nulo de participação dos licenciandos em programas como o PIBIC e o PIVIC. Nesse quadro, a total ausência de licenciandos que se dediquem a esse aspecto da vida acadêmica resulta de uma fragilidade que envolve toda uma conjuntura institucional, na qual se entrecruzam fatores como a desinformação dos alunos com relação às possibilidades de engajamento nessas atividades e a escassez de grupos de pesquisa direcionados ao universo da educação musical, dentre outros. Essa constatação é corroborada pelos discursos articulados tanto por professores quanto por alunos do curso, conforme será possível verificar nos tópicos posteriores do presente capítulo e na análise dos discursos dos sujeitos do curso, apresentadas no Capítulo 6 desta tese.

5.1.2 Os professores da LicMus/UFCG

O quadro docente da LicMus/UFCG conta atualmente com 14 professores efetivos, sendo sete doutores, seis mestres e um especialista. Todos eles atuam concomitantemente na

licenciatura e no bacharelado, revezando-se sistematicamente na condução de componentes curriculares vinculados às dimensões estético-musical e pedagógico-musical. Nesse quadro, oito docentes se dedicam prioritariamente – mas não exclusivamente – às disciplinas referentes a seus instrumentos de domínio, ao passo que quatro costumam se alternar nos componentes classificados pelo PPC como “matérias teóricas”.

Afora as disciplinas de Pedagogia do Instrumento – que são, via de regra, ministradas pelo professor de cada instrumento especificamente – apenas três professores do curso se vinculam formalmente aos componentes curriculares da dimensão pedagógico-musical. Dentre esses, um se mantém fixo em uma disciplina específica, ao passo que os outros dois se revezam a cada período letivo na condução das três outras disciplinas pedagógico-musicais e dos quatro estágios curriculares. Esses mesmos dois professores também são os responsáveis por demais programas e projetos vinculados às práticas de ensino, tais como a coordenação da monitoria inclusiva, o PIBID e a RP.

Dentre os nove professores que responderam aos questionários digitais enviados, 55,6% (05 indivíduos) responderam que haviam atuado na Educação Básica antes de se tornarem professores universitários⁷². Apenas um deles declarou ter atuado desde o Ensino Infantil até Ensino Médio, ao passo que os outros quatro disseram ter dado aulas somente no Ensino Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A atuação profissional desses docentes nesse nível de ensino, entretanto, não foi duradoura. De fato, três dos cinco respondentes registraram apenas um ano de trabalho na Educação Básica, enquanto os outros dois sujeitos declararam ter passado dois anos.

5.1.3 Os licenciandos em música da UFCG: perfil e relações básicas com o curso

A licenciatura em música da UFCG conta atualmente com 82 alunos regularmente matriculados, sendo 60 do sexo masculino e 22 do sexo feminino, confirmando a tendência verificada pelos estudos de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) e Mateiro (2007), que sinalizam a predominância de licenciandos do sexo masculino na formação docente da área no contexto brasileiro. A faixa etária média dos alunos ativos é de 24 anos de idade, situada entre os extremos de 19 e 56 anos. A maior parte dos licenciandos (50 indivíduos = 60,9%) reside em Campina Grande, ao passo que 36,5% (30 indivíduos) possuem endereço fixo distribuídos

⁷² Os dados advindos das respostas dos questionários digitais excluem as informações referentes ao autor desta tese.

por sete cidades do interior da Paraíba e 2,4% (dois indivíduos) em duas cidades do estado de Pernambuco.

5.1.3.1 Estudos e experiências musicais antes da universidade⁷³

Quanto às experiências e estudos prévios de música, 55% (22 indivíduos) dos respondentes declararam ter iniciado seus estudos de música entre os 12 e os 16 anos de idade, sendo que os meios de acesso mais representativos para o início de seu aprendizado foram a ajuda de amigos (16 indivíduos = 40%), a participação em bandas de música diversas (11 indivíduos = 27,5%) e o aprendizado individual por meio de tutoriais disponíveis na internet (08 indivíduos = 20%). O início dos estudos por meio de aulas formais em cursos diversos aparece na quarta posição, representando 10% das respostas dos licenciandos (04 indivíduos), ao passo que apenas dois licenciandos (5%) declararam ter tido seus primeiros estudos de música em ambientes relacionados à Educação Básica. Esses dados revelam consonância com o cenário formativo próprio do contexto local de Campina Grande, onde, conforme abordado no capítulo anterior desta tese, é bastante marcante a carência de espaços formais de formação em música.

Com relação às suas experiências musicais antes da entrada na licenciatura, 47,5% dos licenciandos (19 indivíduos) declararam que já tocavam profissionalmente em casamentos, aniversários e eventos similares antes de ingressarem na universidade, ao passo que 27,5% (11 indivíduos) mencionaram também a atividade musical profissional em bares e casas noturnas, em trabalhos solo ou em bandas e conjuntos musicais diversos. O mesmo percentual também declarou atividade voluntária ou profissional em contextos religiosos, tais como cultos, grupos de jovens, etc. Esses espaços, conforme análise apresentada no capítulo anterior, compõem os principais âmbitos de atuação profissional no cenário de Campina Grande, constituindo, muitas vezes, tanto os ambientes de onde surgem os alunos da licenciatura quanto também os ambientes para os quais eles deverão se dirigir ao longo de sua formação e mesmo depois de graduados.

No que diz respeito à atividade docente anterior à licenciatura, 17 licenciandos (42,5%) declararam que já atuavam como professores particulares de instrumentos musicais antes mesmo de ingressar na licenciatura em música. Dez licenciandos (25%) também declararam que, antes da graduação, já haviam atuado em algum momento como professores

⁷³ Os dados quantitativos evocados a partir deste tópico dizem respeito às respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários digitais, representando, portanto, um universo total de 40 indivíduos.

contratados por escolas públicas e particulares da educação básica para conduzir trabalhos musicais diversos. O trabalho em escolas especializadas de música foi mencionado por 22,5% dos respondentes (9 indivíduos), ao passo que somente dois licenciandos (5%) declararam ter regido bandas marciais ou corais antes de iniciar a licenciatura. Como é possível constatar, tais dados corroboram as análises do capítulo anterior com relação ao delineamento de alguns dos principais cenários profissionais que se abrem como perspectivas concretas para os licenciandos em formação na UFCG⁷⁴. A esse respeito, as análises articuladas nos tópicos a seguir também evidenciarão certas lacunas relevantes na formação ofertada pela LicMus/UFCG, visto que praticamente inexistente naquele contexto uma preparação específica para a atuação em espaços como as aulas particulares ou mesmo as escolas especializadas de música, bandas de música, ONG's, igrejas, etc.

Ao discorrer sobre os fatores com maior influência para a escolha da profissão docente na área de música por parte dos licenciandos, Mateiro (2007) afirma que boa parte dos futuros professores de música alcançados por suas pesquisas busca a licenciatura com o intuito prioritário de obter, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento técnico-musical e uma certa inserção inicial no campo profissional da docência. No que diz respeito ao contexto da UFCG, esses mesmos interesses já haviam sido atestados anteriormente em pesquisa conduzida por ocasião de um trabalho com alunos de metodologia do ensino da música (FERREIRA FILHO, 2015). Naquele contexto, 78,2% dos 23 alunos alcançados (18 indivíduos) haviam declarado que entraram na licenciatura em busca de aperfeiçoamento técnico, sendo que, destes, 55,5% (10 indivíduos) mencionaram especificamente o estudo de instrumentos musicais. Estendendo esse questionamento agora em direção aos 40 licenciandos que responderam aos questionários, chegou-se à comprovação de que esse cenário vem passando por transformações. De fato, nesse novo contexto, 18 licenciandos (45%) declararam ter buscado o curso predominantemente em função do desejo de se tornarem, efetivamente, professores de música, ao passo que a priorização do aperfeiçoamento técnico-musical foi apontada como principal motivação para a entrada de 40% dos respondentes (10 indivíduos). Esse novo balanceamento entre os interesses primários dos licenciandos pôde ser comprovado também por meio das entrevistas individuais. Nesse caso, dentre os 15 licenciandos entrevistados, nove sujeitos (60%) manifestaram o interesse prioritário na formação docente em si, ao passo que seis licenciandos (40%) declararam sua prioridade pela busca do aperfeiçoamento técnico-musical.

⁷⁴ A exceção da informação referente à regência de bandas e corais pode ser atribuída ao fato de que, geralmente, esse tipo de grupo musical é liderado por membros mais experientes do grupo.

5.1.3.2 O teste de habilidades específicas

Ao serem questionados quanto à sua aproximação inicial com relação à licenciatura em música da UFCG, 62,5% dos respondentes (25 indivíduos) declararam ter tomado conhecimento do curso por meio de amigos ou conhecidos do meio musical. Já 32,5% dos pesquisados (13 indivíduos) disseram saber da existência da licenciatura pelo fato de que já participavam anteriormente dos cursos de extensão promovidos pela graduação, ao passo que 5% dos respondentes (dois indivíduos) obtiveram suas primeiras informações a respeito do curso por meio do site institucional da UFCG ou através de redes sociais. Esses dados revelam uma certa dificuldade de divulgação do curso em relação ao público externo ao meio musical e uma considerável limitação do alcance do site institucional do curso, o que certamente são dados dignos de nota. Nesse sentido, vale salientar que há alguns anos o curso tem procurado marcar presença em eventos de natureza promocional organizados pela própria universidade e por escolas públicas e particulares da cidade, na busca pela divulgação da carreira profissional de professor de música junto a jovens que estejam se preparando para o ENEM. Entretanto, essa iniciativa tem encontrado muita dificuldade de operacionalização, sobretudo pela escassez de professores e alunos disponíveis para representar o curso em tais ocasiões.

Pesquisas como as de Cerqueira (2015), Mateiro (2007) e Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) sinalizam para o fato de que grande parte dos cursos superiores de música no Brasil realizam testes de habilidades ou conhecimentos específicos como exames de admissão obrigatórios para o ingresso na graduação. A LicMus/UFCG também adota o mesmo procedimento. Para conseguir ser admitido no curso, o candidato primeiramente deve realizar o ENEM no ano anterior ao ingresso pretendido⁷⁵. Em seguida, aproximadamente cinco meses após a divulgação dos resultados do ENEM, ele deve, então, fazer o THE – Teste de Habilidades Específicas. Por fim, as notas dos dois exames – ENEM e THE – são tabuladas pela COMPROV – Comissão de Processos Vestibulares da UFCG – que publica o resultado no site oficial da instituição.

O exame é elaborado por uma comissão de professores designada pelo Colegiado do Curso. Sua chamada é feita por meio de edital específico, publicado pela Comissão de Processos Vestibulares da UFCG, que também centraliza todo o processo de inscrição no teste, cálculo das notas, divulgação de seus resultados e implementação das listas de aprovados no sistema de cadastro central de alunos da universidade. O THE da UFCG é realizado geralmente

⁷⁵ Desde o ano de 2018 têm sido aceitas as notas referentes ao ENEM dos últimos 5 anos.

em um domingo do mês de junho, ocupando os dois turnos do dia. Ele é dividido em três fases. A primeira fase consiste em uma prova de teoria musical, com questões divididas entre aspectos notacionais da música ocidental e percepção aural, também direcionada para a notação musical convencional. A figura abaixo traz o exemplo de uma dessas questões, aplicada no THE do ano de 2019⁷⁶.

Figura 3: Questão do THE da LicMus/UFCG. Prova de 2019.

Ditado melódico e rítmico

1) Você ouvirá um fragmento da música *Paulistana n. 1* de Cláudio Santoro. Ela será tocada **cinco vezes, com intervalo de 10 segundos**. A partitura abaixo apresenta a notação equivalente à melodia escutada. No entanto, **cinco notas foram escritas erradas**, não correspondendo ao áudio. Identifique as notas **erradas**, marcando-as com um **X**, precisamente sobre suas cabeças. (5 pontos)

Fonte: COMPROV/UFCG. 2019.

Com o objetivo de expandir a averiguação dos conhecimentos prévios dos candidatos ao curso, desde o ano de 2019 estão sendo implementadas algumas questões que abarcam outras perspectivas da percepção musical, para além das relações de codificação e decodificação de seus aspectos sonoros. É o que podemos verificar na questão representada pela figura abaixo:

⁷⁶ Versões anteriores do THE da UFCG podem ser acessadas por meio do endereço eletrônico www.musica.ufcg.edu.br/the.html.

Figura 4: Questão do THE da LicMus/UFCG. Prova de 2019.

5) Você escutará dois trechos de obras musicais de diferentes estilos e períodos. Descreva o mais detalhadamente possível as principais características tímbricas, estilísticas e harmônicas que você consegue distinguir a partir de cada audição. **Cada obra será executada três vezes com um intervalo de 30 segundos entre cada repetição.** (10 pontos)

Fonte: COMPROV/UFCG. 2019.

A segunda etapa do THE consiste em uma avaliação de solfejo simples. Trata-se, portanto, de uma prova individual e oral, na qual o aluno deve entoar dois exercícios de solfejo disponibilizados na última página da prova de teoria. O candidato deve executar um exercício de livre escolha e um outro indicado pelo professor examinador. A figura abaixo apresenta um desses solfejos, utilizado no THE do ano de 2019.

Figura 5: Solfejo do THE da LicMus/UFCG. Prova de 2019.



Fonte: COMPROV/UFCG. 2019.

Por fim, a terceira etapa do THE consiste em uma avaliação do nível de cada candidato em seu instrumento musical, consistindo na apresentação de peças previamente indicadas por meio do edital do teste. Nessa ocasião também é realizada uma pequena entrevista com cada candidato, na busca pela averiguação de seu nível de comprometimento com os estudos musicais e de suas perspectivas acadêmicas e profissionais.

A realização do THE tem sido compreendida como um mecanismo necessário no processo seletivo de alunos para a licenciatura em música da UFCG, tendo em vista a garantia de um nível mínimo de conhecimentos específicos da área por parte daqueles que desejam se candidatar à profissão docente na área de música. Há que se problematizar, entretanto, a que tipo de conhecimentos específicos o teste faz referência. Corroborando as análises e reflexões anteriores em torno da força da colonialidade e da hierarquização de saberes na concepção da formação docente para a área de música no contexto específico da UFCG, a análise das provas de THE aplicadas ao longo de seus nove anos de existência revela um recorte explícito quanto à definição de *quais conhecimentos musicais* são considerados como desejáveis ao licenciando em música: trata-se, predominantemente, dos elementos da linguagem musical tal como sistematizada a partir da estética e do repertório erudito de tradição europeia. Entretanto,

cumprir assinalar que uma abertura conceitual a esse respeito tem sido verificada nos últimos anos. Com efeito, dentre outras transformações que visam ampliar as perspectivas de avaliação do teste, referências ao repertório popular têm sido incorporadas ao THE. Essa opção pode ser comprovada tanto por meio do teor das questões analisadas mais acima como também pelos conteúdos elencados nos ementários disponibilizados pelos editais de abertura do THE a cada ano, material disponível para consulta no website do curso⁷⁷.

Nesse panorama, as entrevistas realizadas junto aos docentes do curso revelam que boa parte dos professores reconhece o grande problema que consiste em exigir dos candidatos à entrada no curso um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos aos quais, muitas vezes, eles simplesmente não tiveram acesso ao longo de sua vida escolar. Assinalo, entretanto, que o quadro dessa problematização precisa ser complementado com a reflexão de que, além disso, há todo um outro conjunto de conhecimentos musicais que esses candidatos muitas vezes trazem consigo, mas que são como que invisíveis para a estrutura acadêmica do curso, porque advindos de outros universos musicais⁷⁸.

Nesse contexto, grande parte dos candidatos ao curso se veem obrigados a se prepararem de maneira mais ou menos informal para o teste. De fato, ao serem questionados a respeito de como se prepararam para a realização do THE, 57,5% dos licenciandos que participaram dessa pesquisa (23 indivíduos) declararam que se prepararam para o teste sozinhos, com a ajuda de livros e tutoriais da internet, algumas vezes tendo como base as questões das provas anteriores – disponibilizadas no website oficial da graduação em música da UFCG. Por outro lado, nove licenciandos (22,5%) declararam ter-se preparado com a ajuda de professores particulares de música, ao passo que 08 licenciandos (20%) revelaram ter participado de cursos preparatórios específicos oferecidos pela própria universidade.

A propósito dos cursos referidos acima, eles se tratam de iniciativas desenvolvidas pela graduação em música da UFCG com vistas a minimizar a falta de acesso a estudos formais por parte dos candidatos ao curso. Sendo assim, nos últimos anos, o curso vem oferecendo sistematicamente aulas de preparação para o THE, que geralmente são ministradas por estagiários da licenciatura como parte da carga horária de Estágio Curricular Supervisionado. A realização desses cursos tem sido avaliada como positiva por parte do corpo docente do curso

⁷⁷ Há que se ressaltar, entretanto, as brechas e rupturas representadas pela questão ilustrada anteriormente por meio da figura 4.

⁷⁸ É importante ressaltar, entretanto, que, conforme será possível perceber por meio das análises em torno dos discursos dos professores do curso, dispostas no próximo capítulo desta tese, alguns docentes manifestam preocupação com relação a essa problemática, apontando a necessidade de novas perspectivas para a realização do THE face ao perfil dos candidatos ao ingresso no curso.

e sua repercussão pode ser sentida nos índices de aprovação do THE do ano de 2019, que mostram que, dos 28 candidatos inscritos para a realização do teste, 17 foram aprovados, dentre os quais 09 haviam participado dos aulões preparatórios ofertados pela licenciatura.

5.2 O perfil formativo do curso: proposta pedagógica, justificativa e objetivos da Licenciatura em Música da UFCG

O Projeto Pedagógico do Curso⁷⁹ da licenciatura em música da UFCG foi elaborado no ano de 2009 por uma comissão formada por três professores do Bacharelado em Arte e Mídia, e, após diversas revisões e modificações, foi aprovado pela Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande por meio da Resolução CSE/UFCG 008/2012 (Anexo A). O documento, que se encontra disponível para download no site do curso⁸⁰, é composto por 87 páginas ao todo e está estruturado em 28 seções, conforme modelo disponibilizado pela Pró-Reitoria de Ensino da UFCG para todos os cursos da universidade.

O PPC da LicMus/UFCG inicia a exposição de sua proposta pedagógica com um enunciado que sugere uma concepção ampliada de formação docente em música, cujo principal argumento gira em torno de aspectos como a integração entre os saberes e a multidimensionalidade de seu alcance. Sendo assim, de acordo com o documento, o foco principal do curso é:

[...] promover a formação de profissionais da música e do ensino de música, de uma maneira que integre expectativas e valores estéticos individuais e sociais às dimensões psicológica, cultural, científica e tecnológica dos diversos fazeres artístico-musicais teóricos e práticos (UFCG, 2011a, p. 5).

Após tecer algumas considerações em torno da legislação vigente, o documento procura embasar suas proposições nas demandas históricas percebidas no contexto local com relação à necessidade de uma licenciatura em música no município de Campina Grande, assinalando a necessidade de formação de professores de música, sobretudo para a Educação Básica (UFCG, 2011a, p. 5), e apresentando a síntese da proposta idealizada para o curso nos seguintes termos:

⁷⁹ Atualmente encontra-se em fase elaboração um novo PPC para a LicMus/UFCG, em atendimento às diretrizes contidas na Resolução CNE/CEP 02/2019. A previsão inicial é que essa nova estrutura curricular seja posta em prática a partir do 2º período letivo do ano de 2021.

⁸⁰ O endereço www.musica.ufcg.edu.br contém informações, notícias e documentos referentes ao Bacharelado e à Licenciatura em música da UFCG.

Idealizamos um curso de licenciatura em música que, em seu percurso formativo, busque a permanente identificação e reafirmação do relacionamento essencial entre patrimônio cultural local, regional ou nacional **e o patrimônio cultural da tradição musical**, tendo como vetores a multidirecionalidade, a interdisciplinaridade, a hipertextualidade vista [sic] não como meras ferramentas operativas, mas como caminhos para o desenvolvimento da atuação criativa do educador frente às inevitáveis oportunidades de diversificação inerentes à sua profissionalidade (UFCG, 2011a, p. 5, grifo meu).

O termo “patrimônio cultural da tradição musical”, destacado acima, não deixa explícito a que tradição especificamente o documento se refere. Entretanto, infere-se que seja uma tradição cultural *distinta* das tradições locais, haja vista que ela é colocada no texto como parte integrante de um “relacionamento” a ser construído com o “patrimônio cultural local, regional ou nacional”.

Seguindo adiante na descrição de sua proposta pedagógica, o PPC da LicMus/UFCG assinala a construção de um modelo de formação docente pautado pela diversidade e conectado com as realidades culturais locais. Nesse aspecto, o texto deixa explícita consciência a respeito da cultura própria do contexto sociopolítico no qual o curso está inserido e delineia uma atuação voltada para a integração, na busca pela construção de um diálogo produtivo entre os conhecimentos consolidados como “a riqueza da tradição musical” e os novos conhecimentos a serem produzidos a partir da “observação e da vivência da realidade musical”, conforme podemos ver no trecho a seguir:

Sem provocar uma ruptura com a riqueza da tradição musical, pretende-se no curso proposto que as atividades artísticas, de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão estejam sempre interligadas, no anseio de uma formação integrada em que a observação e a vivência da realidade musical estimulem a produção de novos conhecimentos musicais, atingindo gradativamente outras dimensões estéticas e socioculturais (UFCG, 2011a, p. 5).

Como já refletido em capítulo anterior, a relação da formação docente do educador musical com as diversas musicalidades locais constitui um dos principais apelos levantados pelos estudos que buscam provocar na área da música a reflexão a partir de chaves como a interculturalidade, a diversidade e a decolonialidade, dentre outras. De acordo com Queiroz (2020a), é necessário que os cursos universitários abram espaços adequados para “[...] uma verdadeira ação dialógica e colaborativa com as comunidades, considerando a riqueza sonora, os ambientes festivos, mas também problemas e questões que permeiam seus universos culturais cotidianamente” (QUEIROZ, 2020a, p. 24). Tais proposições, que podem ser consideradas como um ponto de partida para a concepção de uma formação de professores de

música culturalmente contextualizada, aparecem nos textos das seções iniciais do PPC da LicMus/UFCG, que apontam reiteradas vezes para as demandas da contextualização cultural e da relevância social da formação docente que pretende ofertar.

Esse é também o tipo de preocupação que transparece na justificativa apresentada pelo documento (seção 5), por meio da qual o curso assume como meta a expansão das fronteiras dos conhecimentos dos licenciandos por meio de uma formação que não vise apenas a oferta de estudos relacionados à dimensão técnica do fazer musical ou mesmo ao aprofundamento teórico nos conteúdos específicos da área. É o que podemos inferir a partir de trechos como o que se segue:

[...] é importante pensar-se em uma formação pedagógico-musical que não contemple apenas os aspectos técnicos do processo de ensino/aprendizagem de música, mas que proporcione ao aluno situações de abordagem dos fenômenos musical e educativo a partir de enfoques amplos e críticos [...] (UFCG, 2011a, p. 9).

Ou, ainda:

[...] importa que fuçamos do vício da instrução e do treinamento, tão próprios dos fazeres meramente técnicos. Só por este caminho poderemos vislumbrar possíveis processos músico-educacionais perspectivados na convivência humana e na experiência da inclusão [...] (UFCG, 2011a, p. 9).

No quadro das formulações acima destacadas cabe novamente procurar verificar a *qual formação musical* especificamente o PPC se refere, uma vez que, em princípio, “os aspectos técnicos do processo de ensino/aprendizagem em música” não precisam ser necessariamente elementos contrapostos a uma formação musical com “enfoques amplos e críticos” (QUEIROZ, 2020a). Pistas para essa resposta poderão ser vislumbradas nas descrições dos trechos seguintes do documento, conforme será possível verificar logo mais.

A justificativa expressa pelo PPC da LicMus/UFCG procura salientar o seu papel social dentro do contexto local, estabelecendo em diversos pontos os impactos e resultados que a licenciatura espera oferecer à sociedade a partir da formação de seus alunos. É o que podemos ver no trecho a seguir:

No paradigma discutido acima, construir-se-á a possibilidade de responder a uma demanda social dirigida, não apenas adaptativa (na perspectiva mercadológica), mas como uma resposta capaz de fornecer meios para apreender a realidade e não se ficar “indefeso” diante do mundo mutante (UFCG, 2011a, p. 9, grifo meu).

Por meio de tais proposições, o documento evidencia a convicção de que a necessidade de professores de música se apresenta no contexto local como uma demanda social, ou seja, como uma carência da sociedade. Sendo assim, de acordo com a formulação proposta pelo texto do PPC, os educadores musicais parecem figurar na sociedade como agentes imbuídos da missão de *guias e defensores* de seus alunos mediante os desafios impostos à sua educação por uma realidade descrita como um “mundo mutante”. Dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso procura destacar a questão da necessidade de uma *formação docente sólida* para os professores de música, enfatizando a repercussão social que poderá ser alcançada a partir dessa formação.

Entretanto, há que se salientar que, nesse ponto da presente análise, parece ser adequado levantar questões como: (1) quais “perigos” o “mundo mutante” oferece à formação musical dos indivíduos? Ou, dito de outro modo: (2) *qual modelo de formação musical especificamente* é posto em perigo pelas demandas apresentadas pela contemporaneidade?

A Seção 6 do PPC descreve e detalha o objetivo geral e os objetivos específicos designados para o curso. Nesse panorama, um dos aspectos mais enfatizados pelo documento é a contemplação da diversidade como fator de referência para o delineamento de seu percurso formativo. É o que se pode verificar no trecho a seguir, que sintetiza o objetivo geral do curso:

O objetivo geral do curso de licenciatura em música proposto é propiciar uma **formação artístico-musical de nível superior integrada à diversidade de formas de educação, de arte-trabalho, de ciência e de tecnologia**, visando garantir aos educandos a aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção nos mais variados setores profissionais - artísticos e educacionais (UFCEG, 2011a, p. 10, grifo meu).

A mesma linha formativa pode ser contemplada a partir da leitura dos objetivos específicos declarados pelo PPC, cujas formulações voltam a sugerir a abertura à diversidade e à integração de saberes, como é possível perceber nos excertos a seguir:

[...]

c. Possibilitar a formação do profissional competente no sentido da capacitação artística, científica e política, envolvendo o domínio dos conteúdos, das metodologias, das técnicas, das habilidades específicas, mediante um (sic) **intervenção crítica e participativa na própria realidade**;

d. Habilitar o profissional a **interagir com a sua comunidade local** com vistas à transformação da qualidade de vida na perspectiva dos princípios que regem a Universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão

[...]

f. Promover a construção e produção do conhecimento musical numa **perspectiva dialógica entre as disciplinas** (UFCEG, 2011a, p. 10, grifos meus).

A redação dos itens destacados acima sugere um itinerário formativo diversificado e contextualizado com a cultura local, no qual os conhecimentos se encontram dispostos de maneira integrada e dialógica, tanto externamente – “intervenção crítica e participativa na própria realidade” – quanto internamente – “perspectiva dialógica entre as disciplinas”. Esse é, portanto, mais um aspecto no qual a formulação dos textos normativos da licenciatura em música da UFCG encontra-se em consonância com as perspectivas contemporâneas a respeito da formação do professor de música, que, conforme assinala Pereira (2012), caracteriza-se por ser:

[... um] agente que conduz à compreensão da(s) música(s) como arte, como manifestação social, como prática e processo humanos, como cultura. Um agente que permite às pessoas escolherem o que gostam a partir de um repertório musical amplo e variado, sem hierarquização, sem uma civilização do gosto (PEREIRA, 2012, p. 228).

A perspectiva de uma formação docente para a área de música por meio da qual o professor seja preparado para atuar como um agente que favoreça a seus alunos a compreensão a respeito de como a música atua em suas vidas de como essa atuação pode ser expandida em aspectos diversos consiste em uma das principais tônicas dos estudos da área na contemporaneidade, como asseveram trabalhos como os de Penna (2015) e Queiroz (2020a), dentre outros. Nesse aspecto, como já mencionado, a formulação das seções iniciais do PPC da LicMus/UFCG encontra-se em consonância com as perspectivas dos estudos da área.

Por fim, é importante salientar que o texto apresentado pelo PPC da LicMus/UFCG se mostra consciente a respeito do perfil de seu público alvo, ressaltando a relevância da musicalidade construída pelo licenciando em ambientes e trabalhos musicais externos e assumindo seu papel de instância formalizadora dos estudos musicais em meio a um contexto notadamente marcado pelo aprendizado assistemático e predominantemente prático. Nesse quadro, o documento assinala que o licenciando em música da UFCG:

[...] corresponde ao aluno médio jovem ou adulto que vem de várias cidades do compartimento da Borborema, do Cariri e de cidades mais distantes do alto sertão, com o objetivo de estudar música: entre eles alguns já são músicos, regentes de filarmônicas, tocam em bandas de forró e em serestas, tendo a música como fonte principal de renda. (UFCG, 2011a, p. 9)⁸¹.

⁸¹ Em consonância com o contexto social delineado no decorrer do Capítulo 4, esse continua sendo o perfil sociocultural de boa parte dos licenciandos do curso nos dias atuais. Esse fato também pode ser comprovado pelos dados apresentados nos tópicos anteriores do presente capítulo e pelos discursos dos sujeitos que serão analisados no decorrer do Capítulo 6.

O trecho acima salienta que os alunos em potencial da LicMus/UFCG, muitas vezes, já são músicos profissionais, que atuam tanto como instrumentistas em configurações e estilos diversos – “bandas de forró e em serestas” – ou até mesmo como líderes de agrupamentos musicais – “regentes de filarmônicas”⁸², cenários já abordados em capítulo anterior da presente tese e que voltarão a figurar nas análises dos discursos dos sujeitos do curso, apresentadas no próximo capítulo. Nesse quadro, o PPC sugere que o curso assuma o papel de favorecer a esses alunos o acesso a um ensino formalizado e sistematizado, certamente também em função de uma certificação superior socialmente reconhecida. Esse tem se mostrado um importante argumento assumido pelos próprios licenciandos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho à guisa de justificativa para a busca da licenciatura, conforme será possível verificar quando da análise e interpretação de seus discursos.

Como exposto, as formulações textuais das seções 2, 5 e 6 do PPC da LicMus/UFCG – que descrevem, respectivamente, sua proposta pedagógica, sua justificativa e seus objetivos – caracterizam-no como um documento cuja configuração conceitual se mostra alinhada às principais perspectivas educacionais contemporâneas para a formação docente de educadores musicais, sobretudo no que diz respeito à busca pela integração e pela diversidade na elaboração de seu itinerário formativo.

Nos tópicos a seguir, procurarei analisar a natureza e o alcance dos conhecimentos e saberes efetivamente propostos na formulação dos componentes curriculares do curso, assumindo como base para sua categorização as dimensões formativas sistematizadas no Capítulo 3 da presente tese – (1) dimensão da formação didático-pedagógica; (2) dimensão da formação estético-musical; (3) dimensão da formação pedagógico-musical; e (4) dimensão da formação geral – e procurando tecer suas relações, consonâncias e contrastes com as propostas, justificativas e objetivos que acabaram de ser analisados.

5.3 As propostas formativas da LicMus/UFCG: conhecimentos e saberes

A Seção 11 do PPC da LicMus/UFCG descreve em um único parágrafo o perfil do curso, utilizando a seguinte formulação:

⁸² Conforme exposto no Capítulo 4 desta tese, na Paraíba, assim como em algumas outras regiões do Brasil, são conhecidas como “filarmônicas” as bandas de música marcial com quantidade mais elevada de instrumentos de sopro e percussão e com organização mais estruturada que as fanfarras ou bandas de música mais simples.

O curso de licenciatura em música da UFCG permite a flexibilização dos conhecimentos na medida em que a cultura musical revela novas incursões, seja de ordem técnica ou musical. Explora as potencialidades de cada aluno de forma aprofundada ao admitir um currículo personalizado e, conseqüentemente, um perfil individualizado (UFCG, 2011a, p. 14).

O trecho destacado apresenta a informação de que a licenciatura em música da UFCG oferece aos seus alunos uma formação na qual os conhecimentos são dispostos de maneira totalmente flexível, possibilitando até mesmo a construção de *percursos personalizados para cada licenciando*, conforme suas potencialidades individuais. Essa concepção do itinerário formativo, entretanto, não é exatamente o que se encontra ao longo das seções do PPC que descrevem e detalham a proposta curricular do curso, bem como as definições fundamentais a respeito dos conhecimentos assumidos como referências para sua constituição. De fato, no decorrer das demais seções do documento, as ambiguidades e paradoxos vislumbrados no decorrer do tópico anterior com relação a essas definições vão assumindo contornos cada vez mais definidos, de modo que, conforme será possível explicitar ao longo das próximas análises, chega-se à conclusão de que a formação docente efetivamente ofertada pelo curso consiste em uma proposta distinta daquilo que se encontra oficialmente formulado em seu perfil, sua justificativa e seus objetivos.

A matriz curricular do PPC da LicMus/UFCG é descrita em detalhes nas seções 16, 22, 23 e 25 do documento. Elaborado ainda na vigência da Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002, seu programa estabelece 192 créditos de 15 horas cada, contabilizando 2.880 horas de atividades acadêmicas, entre disciplinas obrigatórias (170 créditos), disciplinas optativas (8 créditos) e atividades flexíveis (14 créditos)⁸³. Isso significa que sua proposta totaliza 80 horas além da carga horária mínima de 2.800 horas exigidas pelas DCN/2002. Também são cumpridas as determinações que distribuem essa carga horária total em 400 horas de prática, 400 horas para estágios curriculares obrigatórios, 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico cultural e 200 horas para demais atividades artístico-científico-culturais (BRASIL, 2002). Nesse aspecto, a licenciatura em música da UFCG apresenta propostas de cargas horárias acima do mínimo exigido em todas as quatro determinações legais, oferecendo 420 horas de prática como componente curricular, 420 horas de

⁸³ Ao me referir diretamente à formulação apresentada pelo PPC da LicMus/UFCG para organizar os conhecimentos e saberes trabalhados ao longo do curso, utilizarei o termo “disciplina”, conforme a redação do próprio documento. Em minhas análises, entretanto, muitas vezes essas unidades de estudo serão assumidas enquanto “componentes curriculares”, em função da aceção mais abrangente do termo.

estágio, distribuídas em quatro disciplinas dispostas na segunda metade do curso e 1.830 horas distribuídas entre os demais componentes curriculares.

Estruturalmente, o Projeto Pedagógico da licenciatura em música da UFCG apresenta duas sistematizações distintas para os componentes de seu programa curricular. Na primeira delas, descrita na Seção 22 do PPC – Síntese do Percurso Curricular – as disciplinas são apresentadas em dois grandes núcleos, designados como (1) Núcleo de Formação Comum, que engloba estudos referentes às dimensões didático-pedagógica e da formação geral e (2) Núcleo de Formação Específica, que abarca estudos relacionados às dimensões estético-musical e pedagógico-musical.

A segunda sistematização apresentada pelo PPC da LicMus/UFCG distribui a totalidade de suas disciplinas obrigatórias em oito campos de conhecimento, como se pode ver abaixo⁸⁴:

Quadro 5: Disciplinas obrigatórias da LicMus/UFCG sistematizadas por campos do conhecimento, conforme o PPC do curso

CAMPOS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS
Campo 1 – Campo de Conhecimento Instrumental	Prática Interpretativa; Prática de Conjunto
Campo 2 – Campo de Conhecimento de Formação Humanística	Psicologia da Adolescência; Sociologia da Educação, LIBRAS, Filosofia da Educação e Etnomusicologia
Campo 3 – Campo de Conhecimento Tecnológico	Introdução à Tecnologia Musical; Oficina de Construção de Instrumentos, Metodologia do Ensino da Música III
Campo 4 – Campo de Conhecimento Composicional	Instrumentação e Orquestração, Análise.
Campo 5 – Campo de Conhecimento de fundamentos teóricos	Harmonia; Percepção Musical; Contraponto, História da Música, ⁸⁵ Apreciação Musical
Campo 6 – Campo de Conhecimento de Pesquisa	Metodologia e Técnica de Pesquisa Científica e Pesquisa em Música
Campo 7 – Campo de Conhecimento de Integração	Projeto Musical, Estágio Curricular Supervisionado
Campo 8 – Campo de Conhecimento Pedagógico	Didática, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino da Música, Pedagogia do Instrumento e Educação Musical Especial

Fonte: Projeto Pedagógico de curso da licenciatura em música da UFCG. (UFCG, 2011a).

A estruturação proposta no quadro acima procura organizar as disciplinas do curso distribuindo-as por categorias, ora mais específicas – quando subdivide os conhecimentos

⁸⁴ Nota-se nessa listagem apresentada pelo PPC a ausência de duas disciplinas obrigatórias do curso: Língua Portuguesa e Técnica Vocal e a presença de três disciplinas que não constam no fluxograma: Metodologia do Ensino da Música III, Análise e Psicologia Educacional.

⁸⁵ Certamente englobando as três disciplinas de História da Música Ocidental I, II, III e a disciplina História da Música Brasileira.

musicais em fazeres/saberes específicos, como “composição”, “prática instrumental” ou “fundamentos teóricos” – ora mais gerais – quando estabelece quadros como “conhecimento de integração” ou “conhecimento de formação humanística”.

Entretanto, conforme mencionado anteriormente, o presente estudo analisará os conhecimentos e saberes assumidos pela LicMus/UFCG a partir de uma categorização distinta dessas que são apresentadas por seu PPC, utilizando como unidades fundamentais as quatro dimensões formativas anteriormente sistematizadas. A disposição dos componentes curriculares apresentados pelo PPC nessas novas categorias pode ser verificada no quadro abaixo:

Quadro 6: Componentes curriculares obrigatórios da licenciatura em música da UFCG organizados por dimensões formativas

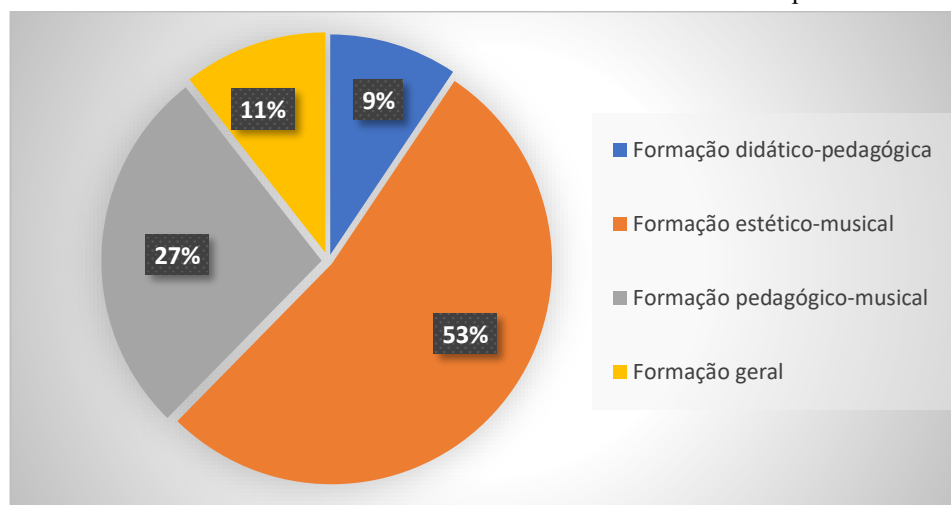
DIMENSÕES FORMATIVAS	DISCIPLINAS DO PPC LICMUS/UFCG
Formação didático-pedagógica	Didática Psicologia da Adolescência Sociologia da Educação Filosofia da Educação
Formação Estético-Musical	Prática Interpretativa I a IV Prática de Conjunto Etnomusicologia Harmonia I a III Percepção Musical I a IV Contraponto I e II História da Música Ocidental I a III História da Música Brasileira Apreciação Musical Projeto Musical I a III Instrumentação e Orquestração I Pesquisa em Música
Formação pedagógico-musical	Metodologia do Ensino da Música I e II Oficina de Const. de Instr. Alternativos Pedagogia do Instrumento Educação Musical Especial Estágio Curricular Supervisionado I a IV
Formação geral	Língua Portuguesa Metodologia e Técnicas de Pesquisa LIBRAS TCC

Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição da quantidade total dos 170 créditos referentes às disciplinas obrigatórias do curso, de acordo com as quatro categorias descritas acima, considerando a quantidade de créditos previstos para cada componente curricular⁸⁶.

⁸⁶ As disciplinas optativas (8 créditos) e as atividades complementares flexíveis (14 créditos) serão abordadas mais adiante.

Gráfico 3: Distribuição dos créditos das disciplinas obrigatórias do programa curricular da licenciatura em música da UFCG de acordo com as dimensões formativas delineadas por esta tese.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível verificar, a dimensão da formação estética-musical é aquela que agrupa a maior quantidade de créditos do curso (53%), corroborando as constatações evidenciadas por estudos diversos (PEREIRA, 2012; QUEIROZ, 2017b; MATEIRO, 2011b; dentre outros). A segunda maior quantidade de créditos (27%) é dedicada à dimensão pedagógico-musical, ao passo que a dimensão didático-pedagógica e a dimensão da formação geral são aquelas às quais se dedica a menor quantidade de créditos obrigatórios, com 9% e 11% da carga horária do curso, respectivamente.

Na busca por compreender as concepções que embasam essas e outras opções formativas assumidas pelo curso, formularei nos tópicos a seguir uma série de análises e reflexões em torno das definições curriculares delineadas pelo PPC do curso, articulando os dados obtidos a partir da pesquisa documental às reflexões advindas da literatura, bem como contemplando algumas percepções iniciais dos sujeitos alcançados nas fases de campo da presente pesquisa⁸⁷. Essas análises serão estruturadas a partir das quatro dimensões formativas anteriormente delineadas.

5.3.1 A dimensão da formação didático-pedagógica na LicMus/UFCG

Conforme a tendência descrita e analisada no Capítulo 3 da presente tese, na LicMus/UFCG os estudos diretamente relacionados à dimensão da formação didático-

⁸⁷ As percepções, conformações e proposições dos sujeitos da LicMus/UFCG serão analisadas mais profundamente em capítulo posterior.

pedagógica são ministrados por meio de componentes curriculares ofertados pela Unidade Acadêmica de Educação da UFCG e assumem como seu principal objetivo proporcionar aos licenciandos uma formação mais ampla a respeito da profissão docente e das principais temáticas vinculadas à área da educação, incluindo seus fundamentos epistemológicos, históricos, sociais, políticos, etc. A tabela abaixo apresenta os componentes curriculares que integram essa categoria, com sua respectiva carga horária e sua disposição no itinerário formativo proposto pelo PPC:

Tabela 3: Componentes curriculares da dimensão didático-pedagógica.

COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITOS/HORAS	BLOCO EM QUE É OFERTADO
Filosofia da Educação	4/60	4º Bloco
Sociologia da Educação	4/60	5º Bloco
Psicologia da Adolescência	4/60	6º Bloco
Didática	4/60	7º Bloco

Fonte: PPC da LicMus/UFCG (UFCG, 2011a).

O foco dos conhecimentos trabalhados ao longo dos 16 créditos que compõem os estudos dessa categoria é direcionado à educação escolar e à organização do trabalho pedagógico, suas principais questões, sua rotina, seus desafios nos diversos contextos sociais e suas perspectivas. É o que se pode verificar nas ementas dos quatro componentes curriculares, transcritas integralmente no quadro abaixo:

Quadro 7: Ementas dos componentes curriculares da dimensão didático-pedagógica.

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTAS
Filosofia da Educação	Do pensamento mítico ao discurso filosófico. O problema da educação na Antiguidade: a paidéia grega. A razão e o discurso científico e suas implicações na filosofia da educação Moderna: modernidade, infância, educação e sociedade. A filosofia da educação contemporânea. Os pressupostos filosóficos do pensamento educacional brasileiro.
Sociologia da Educação	Delimitação do Campo do estudo da Sociologia da Educação. A relação sociedade e educação a partir dos enfoques sociológicos clássicos. Abordagens contemporâneas em Sociologia da Educação. Temas atuais em Sociologia da Educação. Educação brasileira, política e cidadania.
Psicologia da Adolescência	Idades da vida. Aspectos biológicos, sociais, culturais e subjetivos da adolescência. Processos identitários e sexualidade na adolescência. Questões da adolescência na contemporaneidade e repercussões na escolarização.

Didática	Fundamentos epistemológicos, históricos, sociais, políticos e pedagógicos da didática. A educação escolar e a construção do conhecimento frente aos desafios colocados pela sociedade contemporânea. Planejamento educacional e organização do trabalho pedagógico.

Fonte: PPC da LicMus/UFCG (UFCG, 2011a).

Entre os licenciandos do curso é confirmada a relevância atribuída aos estudos dessa dimensão. De fato, ao serem perguntados a respeito de sua percepção em torno da relevância de tais componentes no contexto geral de sua formação docente, a maior parte dos respondentes atribuiu significativa relevância a todas as quatro disciplinas, conforme é possível verificar na tabela a seguir:

Tabela 4: Percepção dos licenciandos a respeito da relevância da dimensão didático-pedagógica.

COMPONENTE CURRICULAR	LICENCIANDOS QUE CONSIDERAM ESSA FORMAÇÃO RELEVANTE
Filosofia da Educação	95% (38 indivíduos)
Sociologia da Educação	92,5% (37 indivíduos)
Psicologia da Adolescência	95% (38 indivíduos)
Didática	95% (38 indivíduos)

Fonte: elaborado pelo autor.

Entretanto, em meio às reflexões suscitadas nas sessões de grupos focais em torno dessas disciplinas, de modo geral esses mesmos sujeitos manifestaram expressivas dificuldades em definir *qual o papel* desses conhecimentos em seu cotidiano de ensino musical:

L9: Então acho que são conteúdos importantes assim, para um alcance mais geral ou talvez tipo, algo que a gente precisa saber mesmo, enquanto professores. Mas o complicado era que a gente estudava aqueles assuntos sem ter nada a ver com o que nosso objetivo mesmo, que é dar aula de música! (L9, GF2, 2020).

L14: Acho que se fosse algo tipo Filosofia da Música ou Sociologia da Música. Ou pelo menos algo mais da Educação Musical mesmo, né? Aí, sim! Ia fazer muito mais sentido, porque aí seria coisa da nossa área, que tem a ver com nosso trabalho mesmo (L14, GF3, 2020).

Em consonância com aquilo que apontam as proposições de Libâneo (2012), esse estado de coisas pode estar relacionado a dois fatores que se confirmam no caso específico da estruturação curricular da LicMus/UFCG. O primeiro deles é a ausência de inter-relação entre os conteúdos dessas disciplinas e a área específica na qual o licenciando está se formando. Esse aspecto pode ser comprovado no cenário do curso por meio da análise das ementas apresentadas no Quadro 7. De fato, por se referirem predominantemente a abordagens mais amplas em torno

do fenômeno educativo, os conhecimentos e experiências proporcionados por esses componentes curriculares correm o risco de serem encarados como conteúdos, de certa forma, *genéricos* (LIBÂNEO, 2012, p. 3), carecendo de reflexões complementares que auxiliem os licenciandos a contextualizar suas proposições às áreas específicas que constituem seus interesses prioritários.

O segundo fator que pode levar a essa percepção de distanciamento entre os licenciandos é a desarticulação desses componentes curriculares no quadro geral do itinerário formativo proposto. Isso pode ser constatado também na disposição dos componentes desse grupo no fluxograma do curso de Campina Grande (tabela 3). Dispostas separadamente ao longo dos quatro últimos blocos do programa, as disciplinas dessa categoria não se articulam nem entre si e nem com o restante do programa curricular do curso, de sorte que os conhecimentos trabalhados ao longo de suas aulas muitas vezes podem ser percebidos pelos licenciandos como conteúdos e vivências fundamentalmente desconectados de seu principal foco de formação.

De acordo com Libâneo (2012), a busca por configurações curriculares que possam superar esse quadro de desintegração com relação aos estudos que se vinculam à dimensão didático-pedagógica é uma das principais necessidades dos cursos de formação de professores no país. Em seus diagnósticos o autor assevera que:

O problema de fundo é que a epistemologia das ciências ensinadas deve penetrar no âmago do trabalho pedagógico **com essas ciências**, ou seja, os conteúdos específicos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo. Por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar⁸⁸, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico. Sem esta dupla determinação, será inviável qualquer tentativa de aliar o ensino dos conteúdos e a formação pedagógica. (LIBÂNEO, 2012, p. 6, grifo meu).

Como é possível perceber, a configuração dos saberes e conhecimentos vinculados à dimensão didático-pedagógica no PPC da LicMus/UFCG se apresenta dentro do espectro das problematizações suscitadas pelo autor. Com efeito, muito embora as seções iniciais do documento procurem conferir à sua proposta pedagógica um caráter integrador, destacando metas com o incremento de “[...] atividades interdisciplinares que possibilitem maior integração entre os diversos assuntos tratados durante o período letivo” e uma “perspectiva dialógica entre

⁸⁸ O autor utiliza o termo “disciplinar” aqui para se referir aos estudos específicos de determinada área do conhecimento, e não como alusão ao “modelo disciplinar” de estruturação dos componentes curriculares, sobre o qual tenho refletido recorrentemente nesta tese.

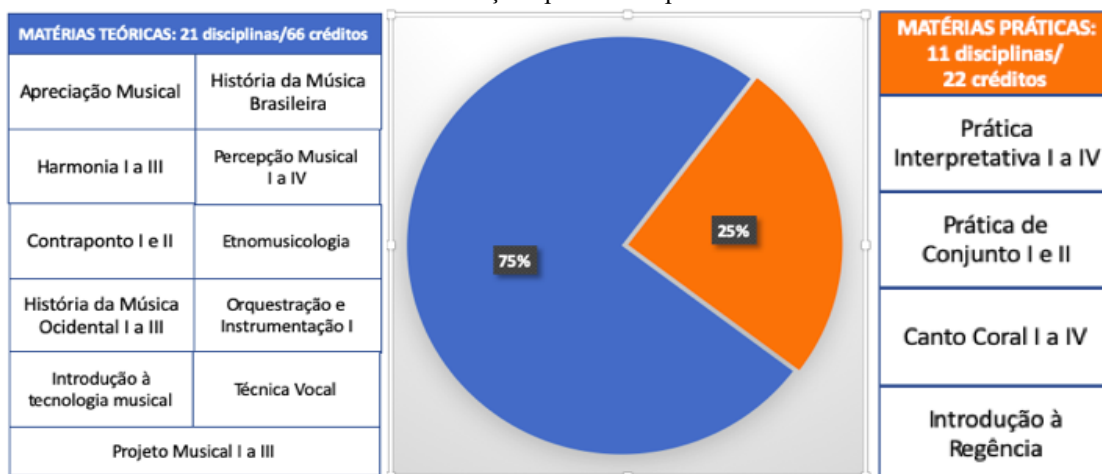
as disciplinas” (UFCG, 2011a, p. 10), não é essa a realidade constatada ao se analisar seu fluxograma e as ementas de seu programa curricular. Como exposto, isso pode ser verificado na própria estruturação do percurso formativo, que, como evidenciado anteriormente, organiza a maior parte da carga horária dedicada aos estudos de caráter didático-pedagógico em disciplinas ministradas em outra unidade acadêmica, por professores alheios ao universo musical e que trabalham ementas e referenciais teóricos predominantemente descontextualizados com relação aos processos de ensino-aprendizagem em música, como se pode verificar tanto por meio do Quadro 7 quanto de suas bibliografias básica e complementar (UFCG, 2011a, p. 27).

Por fim, cabe ressaltar ainda que o PPC não apresenta qualquer proposta ou mesmo indicação para a integração dos conhecimentos trabalhados nesses componentes ao cotidiano da formação docente da área de música ou para o estabelecimento de relações interdisciplinares entre a formação didático-pedagógica ofertada pelo curso, o universo formativo específico da área de música e as práticas curriculares dessa formação docente, como, por exemplo, os estágios curriculares ou programas como PIBID, a RP, etc.

5.3.2 A dimensão da formação estético-musical na LicMus/UFCG

Os estudos específicos da área de música representam o tipo de conhecimento mais ofertado pela LicMus/UFCG, seguindo a tendência que a literatura da área aponta como predominante em muitas outras licenciaturas do país (MATEIRO, 2009; 2011a; PEREIRA, 2012; 2015; QUEIROZ, 2017b; 2019). Internamente, os 88 créditos dessa categoria estão distribuídos entre 43 componentes curriculares, classificados pelo PPC (Seção 19, p. 27) em dois grandes grupos – “matérias teóricas” e “matérias práticas”:

Gráfico 4: Distinção entre componentes curriculares, designados como “matérias teóricas e práticas”, conforme sistematização apresentada pelo PPC do Curso.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do PPC da LicMus/UFCG. (UFCG, 2011a).

A divisão entre estudos teóricos e práticos, que se apresenta neste documento como uma imposição tácita do sistema disciplinar, vem sendo bastante problematizada por estudos diversos, visto que configura explicitamente a fragmentação dos conhecimentos e sua segmentação em unidades de estudos isoladas e desarticuladas entre si (PENNA; SOBREIRA, 2020; CANDAU, 2014; 2016; LIBÂNEO, 2012). Conforme refletido anteriormente, essa é uma característica própria do *formato escolar* erguido sobre fundamentos positivistas, que assume esse padrão de organização em nome de uma suposta cientificidade marcada pelas noções de progressão e evolução do conhecimento. De acordo com Candau (2016):

Esta perspectiva impregna também os cursos de formação de professores, as licenciaturas, que os concebem fundamentalmente como especialistas de determinadas disciplinas. [...] Para tal, a organização dos espaços e tempos, a “grade curricular”, as práticas de avaliação, as estratégias de ensino-aprendizagem, são aspectos que reforçam o formato escolar dominante e estão informados por esta visão reducionista do currículo. No que diz respeito à formação de professores/as, particularmente à formação inicial, os currículos estão concebidos como um elenco de disciplinas, em geral, sem que se trabalhe a relação entre elas (CANDAU, 2016, p. 311).

Essa realidade adquire contornos muito peculiares na área de música, visto que o fenômeno real a ser estudado em nosso caso – a expressão cultural que chamamos de “música” – é inexoravelmente marcado e definido pela operação de conhecimentos e saberes multidimensionais que, agindo concomitantemente, interferem de maneira muito direta no som que se faz e em seu significado. Nesse sentido, não é de hoje que diversos autores da área têm

apontado para o fato de que, por exemplo, a interpretação das obras de época supõe toda uma consciência histórica por parte do intérprete (HARNONCOURT, 1998) ou que a compreensão dos aspectos sonoros de um determinado repertório não pode ser desvinculada de uma certa contemplação dos valores e costumes da sociedade que o produziu (NETTL, 1978; BLACKING, 1995; QUEIROZ, 2005; 2013). Proposições dessa natureza evidenciam quão problemática pode ser a tentativa da sistematização dos estudos musicais a partir de referenciais fundamentados na lógica da fragmentação e da segmentação dos conhecimentos, como é o caso da distinção entre “matérias teóricas” e “matérias práticas”, formalmente assumida pelo PPC da LicMus/UFCG (QUEIROZ, 2017b; 2019).

Essa incoerência de base também se mostra explicitamente na desarticulação apresentada pela maneira como o PPC do curso dispõe os componentes curriculares da dimensão estético-musical em seu fluxograma (UFCG, 2011b). Dispostos linear e progressivamente em blocos subsequentes, os conhecimentos designados para cada um desses componentes encontram-se organizados unicamente *a partir da lógica interna de cada disciplina*, de maneira que são inviabilizadas possibilidades de diálogo ou intercomunicação entre os saberes trabalhados pelas demais unidades disciplinares que compõem o currículo do curso.

Tal configuração não apenas distancia o currículo da licenciatura em música da UFCG das perspectivas contemporâneas para a formação superior de professores de música (QUEIROZ, 2020a; PENNA; 2007), mas também põe o ementário deste PPC em conflito com as próprias propostas pedagógicas, justificativas e objetivos declarados nas seções iniciais do documento, que, como vimos anteriormente, sinalizam reiteradas vezes para a adesão a uma formação docente integradora. Com efeito, o que se encontra efetivamente no fluxograma com relação à disposição dos componentes curriculares vinculados à dimensão estético-musical é explicitamente distinto daquilo que se lê, por exemplo, na Seção 6 do PPC, onde se enumera objetivos específicos que preconizam uma composição curricular caracterizada por “[...] atividades interdisciplinares que possibilitem maior integração entre os diversos assuntos tratados durante o período letivo” e pela “[...] a construção e a produção de conhecimento musical numa perspectiva dialógica entre as disciplinas” (UFCG, 2011a, p. 10).

A análise das ementas das disciplinas que compõem esta dimensão formativa também nos revela um outro traço bastante marcante nos currículos inspirados nas perspectivas positivistas: a *cristalização dos conhecimentos* assumidos como básicos, que se mostram *estabilizados* e *canônicos*. Esse traço pode ser percebido de forma muito direta a partir da análise das obras utilizadas como referências para a estruturação interna de componentes

curriculares fundamentais no quadro geral da formação ofertada pela LicMus/UFCG, como, por exemplo, as disciplinas História da Música I, Contraponto II e Percepção Musical I⁸⁹:

Quadro 8: Bibliografia básica das disciplinas História da Música Ocidental I, Contraponto II e Percepção Musical I.

DISCIPLINA	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
História da Música Ocidental I	GROUT, Donald e PALISCA, Claude. <i>História da Música Ocidental</i> . Lisboa: Gradiva, 2007. PALISCA, Claude, Ed. <i>Norton Anthology of Western Music</i> . Volume 1. New York: Norton, 1996. BARRAUD, Henry. <i>Para Compreender as Músicas de Hoje</i> . São Paulo: Perspectiva, 1975.
Contraponto II	FUX, Johann Joseph. <i>Gradus ad Parnassum</i> . New York: Norton, 1986. JEPPESEN, K. <i>Counterpoint: the polyphonic vocal style of the sixteenth-century</i> . New Jersey, Prentice Hall, 1939. KENNAN, K. W. <i>Counterpoint Based on Eighteenth-Century Practice</i> . New Jersey: Prentice Hall, INC – Englewood Cliffs, 1972.
Percepção Musical I	HINDEMITH, Paul. <i>Treinamento Elementar para músicos</i> . S. Paulo: Ricordi, 1996. LACERDA, Osvaldo. <i>Teoria elementar da música</i> . S. Paulo: Ricordi, 1981. MED, Bohumil. <i>Teoria da música</i> . Brasília: Musimed, 2000.

Fonte: PPC da LicMus/UFCG (UFCG, 2011a).

A análise em torno dos dados de publicação das obras acima relacionadas deve levar em consideração que, além daquelas que se apresentam explicitamente como obras situadas no início do século passado – caso, por exemplo, do livro de contraponto de K. Jeppesen, datado de 1939 – boa parte das datas creditadas para as referências mais recentes não representam a primeira publicação daquelas obras, mas sim anos em que foram lançadas suas reedições ou reimpressões. Isso significa que, objetivamente, as bases dos conhecimentos apresentadas naquelas obras foram sistematizadas há bem mais tempo do que possa parecer. Dessa forma, o “Gradus ad Parnassum”, por exemplo, que consta na bibliografia da disciplina Contraponto II com publicação do ano de 1986, na realidade foi escrito em 1725. Fato semelhante ocorre com as obras de Osvaldo Lacerda (primeira edição: 1966) e Paul Hindemith (primeira edição: 1946). Essa mesma desatualização pode ser verificada também com relação a muitas outras obras listadas como básicas ou complementares nas bibliografias de várias outras disciplinas vinculadas a esta categoria.

Mas o que questiono aqui não é exatamente o valor intrínseco de cada uma dessas obras. Diante desse quadro, o que me parece ser razoável perguntar é se, diante de tão profundas

⁸⁹ Esses componentes curriculares foram selecionados para compor a presente amostragem em razão de consistirem nas três disciplinas mais mencionadas pelos licenciandos ao se abordar temas relacionados aos estudos referentes à dimensão estético-musical de sua formação na licenciatura.

e significativas transformações socioculturais e científicas presenciadas nas décadas recentes, os conteúdos relacionados aos estudos da dimensão estético-musical não passaram por quaisquer alterações que justifiquem a atualização das bases e referências bibliográficas assumidas para a constituição de suas disciplinas⁹⁰. Nesse contexto, levo em consideração proposições de estudos como os de Penna (1995), Reyland e Klein (2012), Moore (2017) e Queiroz (2020a; 2019), que problematizam como essas fontes estabilizadas e canônicas tendem a eternizar determinados conhecimentos no quadro geral da epistemologia da área, como, por exemplo, a supervalorização dos estudos direcionados ao domínio do código notacional próprio da partitura tradicional, que, muitas vezes, não é suficiente – ou mesmo necessário – para representar as sonoridades das músicas que permeiam os estudos na contemporaneidade.

Nesse sentido, as características que se revelam a partir dessa análise das referências bibliográficas dos componentes curriculares que se dedicam especificamente aos estudos da dimensão estético-musical na LicMus/UFCG nos remetem à reflexão em torno da limitação do programa curricular proposto pelo curso em atender às demandas da diversidade. Conforme refletido anteriormente, a incorporação da diversidade como referência fundamental para a formação de professores de música é uma demanda social de grande relevância na contemporaneidade. De fato, esse é um requisito tido como essencial tanto para que essa formação docente consiga refletir a própria diversidade dos sujeitos que a constituem enquanto meio social, quanto também no que tange à sua formação com vistas a uma atuação profissional capaz de promover processos educativos marcados pela interação entre pessoas e culturas, a redefinição de valores sociais, a expansão das fronteiras estéticas dos alunos, etc. A esse respeito, Almeida (2010) assinala que:

Refletir sobre diversidade na formação inicial de professores de música, além das demandas da legislação, se faz urgente se desejamos tratar essa formação em toda a sua complexidade. [...] Vista sob esse prisma, a formação de professores de música não corresponde a uma única concepção de formação, pois necessita ser pensada a partir da diversidade que lhe é inerente (ALMEIDA, 2010, p. 51).

No que se refere a essa temática, a preocupação com uma formação de concepção ampla e que direcione seus estudos rumo à contemplação da diversidade é indicada logo nas

⁹⁰ Esses questionamentos nos remetem a uma outra reflexão, relacionada à natureza dos estudos que costumam ser considerados “teóricos” na área de música. De fato, em nosso meio, o “teórico” quase nunca é reflexivo, caracterizando, muitas vezes, simplesmente o estudo de um conjunto de normativas sedimentadas historicamente a respeito da sistematização, codificação e decodificação das relações sonoras em função de sua ocorrência na música tonal tal como consolidada a partir da herança europeia.

primeiras seções do PPC da LicMus/UFCG, mais explicitamente no item “h” de seus objetivos específicos, formulado da seguinte maneira:

h. Formar profissionais capazes de avaliar criticamente recitais, shows e espetáculos artístico-musicais, **considerando diversidade de estilos, características, de épocas e dos seus criadores**; que sejam capacitados e engajados na participação em grupos musicais (instrumentais, vocais e mistos) [...] (UFCG, 2011a, p. 10, grifo meu).

Muito embora o trecho em destaque esteja sinalizando para uma perspectiva de diversidade restrita a determinados aspectos (estilos, características, épocas e criadores), o objetivo geral apresentado pelo documento amplia um pouco mais essa concepção, apontando como “meta” do curso “[...] propiciar uma formação artístico-musical de nível superior integrada à diversidade de formas de educação, de arte-trabalho, de ciência e de tecnologia” (UFCG, 2011a, p. 10). Sendo assim, pode-se considerar que, em síntese, esses trechos do documento garantem a contemplação da diversidade como referencial fundamental para o estabelecimento do itinerário formativo proposto pelo curso.

Entretanto, não é exatamente isso que se reflete na análise das ementas definidas para o curso. De fato, os conteúdos formalmente definidos pelo documento curricular para as disciplinas vinculadas aos estudos específicos da área de música evidenciam que a seleção dos conhecimentos prescritos para esses componentes privilegia explicitamente um determinado padrão de estruturação e prática musical: o universo representado pela música erudita. Esse estado de coisas pode ser comprovado ao se analisar, por exemplo, as ementas das disciplinas Prática Interpretativa I a IV e Prática de Conjunto I e II, que, juntas, concentram praticamente todos os estudos de repertório previstos no currículo do curso. No que diz respeito às disciplinas de Prática Interpretativa, a leitura do ementário revela, logo num primeiro momento, que tanto as ementas quanto os objetivos descritos são exatamente os mesmos para as quatro disciplinas, não havendo como diferenciar, com base nesses dados, os estudos específicos a serem desenvolvidos em cada período letivo. Ali, de forma genérica, o PPC apenas determina que, nas quatro disciplinas, devem ser trabalhados “[...] gêneros e estilos de música do Barroco ao Contemporâneo”, por meio de “[...] exercícios técnicos dirigidos” e estudo de repertório (UFCG, 2011a, p. 58-60). Nenhuma menção explícita é feita a qualquer tipo de diversidade a ser trabalhada nos estudos desses componentes, como também não são dados quaisquer tipos de pistas que nos possibilitem perceber quais as nuances, enfoques, abordagens ou os critérios para a seleção das obras e das técnicas a serem trabalhadas em cada disciplina. Dessa forma, não estão definidos os principais aspectos práticos dos estudos propostos, como, por exemplo,

o raio de alcance compreendido sob o termo “Contemporâneo”, ou seja, se isso incluiria músicas de diferentes origens étnicas ou com instrumentos eletrônicos, para citar algumas das possibilidades. Sendo assim, *a priori*, a formulação das ementas tal como se encontra no programa curricular do curso deixa totalmente indeterminado o perfil do repertório a ser trabalhado nesses componentes.

Todavia, uma análise mais aprofundada em torno dos detalhes definidos em suas ementas permite perceber o delineamento bastante explícito do perfil dos conhecimentos que se pretende trabalhar. É o que se pode verificar, por exemplo, na bibliografia prevista como referência para a elaboração dos planos de ensino dessas disciplinas. Ali, conforme já mencionado anteriormente, não constam exatamente as obras do repertório, mas certamente os dados dos livros listados para cada uma das quatro disciplinas podem evidenciar algo significativo. O quadro a seguir traz a listagem das obras definidas como básicas para as quatro disciplinas de Prática Interpretativa⁹¹:

Quadro 9: Bibliografia básica de Prática Interpretativa I a IV.

DISCIPLINA	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
Prática Interpretativa I	DONINGTON, Robert. <i>The Interpretation of Early Music</i> . London: Faber, 1974. _____. <i>A Performer's Guide to Baroque Music</i> . New York: Charles Scribner's Sons, 1973. _____. <i>Baroque Music. Style and Performance. A Handbook</i> . New York: Norton, 1982. Partituras diversas.
Prática Interpretativa II	BADUKA-SKODA, Paul. “Mozart's trills”. In: <i>Perspectives on Mozart Performance</i> . R. Larry Todd and Peter Williams, eds. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. (1-26) CANTAZARO, Christine D. de. “On the Performance of Mozart's Salzburg Masses”. <i>Choral Journal</i> (October, 1993): 09- 15. DORIAN, Frederick. <i>The History of Music in Performance: The Art of Musical Interpretation from the Renaissance to Our Days</i> . New York: Norton, 1942. Partituras diversas.
Prática Interpretativa III	BLUME, Friderich. <i>Classic and Romantic Music. A Comprehensive Survey</i> . New York: Norton, 1970. DAHLHAUS, Carl. <i>Nineteenth-Century Music</i> . Los Angeles: University of California Press, 1989. ROSEN, Charles. <i>The Romantic Generation</i> . Cambridge, MA: Harvard, 1995. Partituras diversas.
Prática Interpretativa IV	BOTSTEIN, Leon (ed.). <i>The Complete Brahms. A Guide to the Musical Works of Johannes Brahms</i> . New York: Norton, 1999. HALLMARK, Rufus. <i>German Lieder in the Nineteenth Century</i> . New York: Schirmer, 1996. COLLET, Robert. “Choral and Organ Music” in <i>Franz Liszt. The Man and His Music</i> . New York: Taplinger Publishing Company, 1970. Partituras diversas.

Fonte: PPC da LicMus/UFCG. (UFCG, 2011a).

⁹¹ Uma análise semelhante a respeito das disciplinas Prática de Conjunto I e II será empreendida em tópico mais adiante, quando estivermos refletindo especificamente sobre o 5º bloco do curso.

Apesar de não especificar exatamente as obras musicais que devem ser executadas em cada período letivo, a lista dos livros definidos como básicos para a elaboração dos planos de curso das quatro disciplinas de Prática Interpretativa confirma a ausência do espaço para a diversidade e as músicas locais nos programas de estudo desses componentes curriculares na licenciatura da UFCG – ainda que fosse simplesmente *diversidade de repertório*. Nesse quadro, a simples análise dos títulos dos livros já nos permite inferir o perfil do repertório que deverá ser trabalhado ao longo de cada período – notadamente um repertório composto por obras vinculadas à estética da música de concerto europeia, progressivamente dispostas desde o período Barroco até o Contemporâneo, englobando compositores como Mozart, Liszt, Brahms, dentre outros.

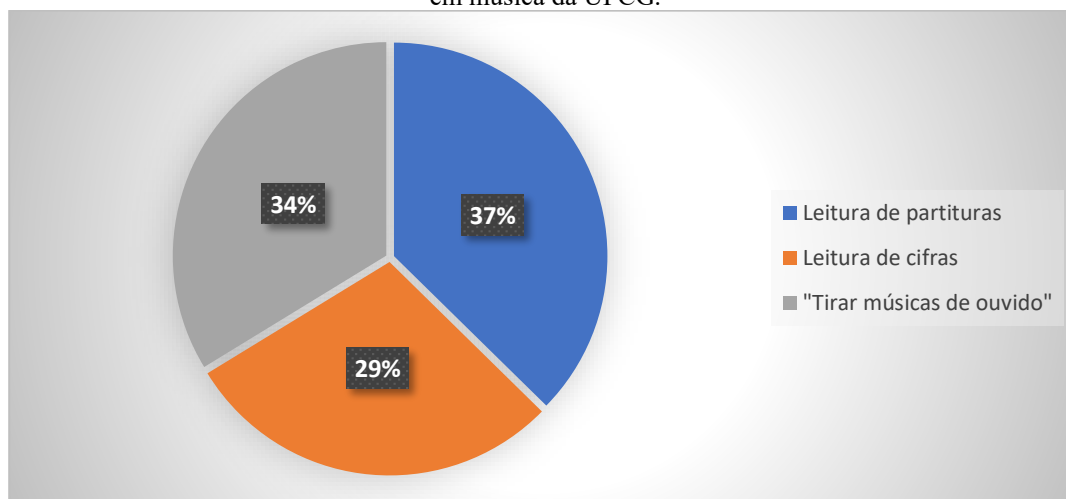
A opção por um repertório predominantemente voltado para a música de concerto de origem europeia é, conforme vem sendo refletido desde os capítulos anteriores, uma das constantes mais salientes nos programas curriculares dos cursos superiores de música no Brasil (PEREIRA, 2012; 2014; 2015; QUEIROZ, 2017b; 2020; ALMEIDA, 2012; PENNA, 2007; 2014). Mais ainda: ela revela uma hegemonia não apenas do repertório em si, mas de um modelo de ensino de música, pautado por princípios e procedimentos estáticos, sem abertura para a diversidade. De acordo com Penna (2007):

[...] este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p. 51).

Os dados empíricos coletados por esta pesquisa confirmam e contextualizam localmente as reflexões da autora, uma vez que evidenciam explicitamente o descompasso entre os modelos adotados para os estudos acadêmicos na UFCG e a realidade musical com a qual os licenciandos se deparam fora do ambiente universitário. A esse respeito, 70% dos licenciandos alcançados por meio de entrevistas individuais (28 indivíduos) alegaram estudar nas disciplinas “Práticas Interpretativas” e “Práticas de Conjunto” obras musicais descontextualizadas de sua realidade de atuação cotidiana.

Um outro dado que retrata muito bem essa realidade diz respeito aos suportes para o acesso a repertórios que os licenciandos consideram mais relevantes em sua prática musical externa às atividades universitárias, conforme se pode verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Grau de relevância dos suportes de acesso a repertório segundo a percepção dos licenciandos em música da UFCG.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante da constatação de que, de acordo com a percepção dos licenciandos em relação ao exercício concreto de suas práticas musicais, a leitura de cifras e a habilidade de “tirar músicas de ouvido” possui relevância muito próxima à da leitura de partituras, cabe-nos perguntar: como poderia ser concebida uma formação que apresentasse uma maior abertura para outras formas de organização e grafia da linguagem musical, favorecendo uma abordagem sistemática também a essas outras alternativas? Esse é um questionamento que pode ser percebido no discurso dos próprios licenciandos, conforme é possível verificar no depoimento de L5:

L5: Nas aulas que dou como estagiário na educação básica com certeza o jeito de tocar popular é muito mais útil que a postura clássica [...]. Ali é popular! É o jeito! Uso muito mais cifras que partituras. E mais: é lendo a cifra num tom e tocando em outro, porque muitas vezes nem eu nem as crianças conseguimos cantar no tom original [risadas] (L5, GF1, 2020).

Como é possível perceber, os limites na incorporação da diversidade na composição dos estudos da dimensão estético-musical ofertados pela licenciatura em música da UFCG, verificados documentalmente através da análise das inconsistências entre os objetivos declarados e as ementas propostas por seu PPC, podem ser comprovados empiricamente por meio das percepções dos licenciandos alcançados por esta pesquisa. Esses dados corroboram

as reflexões e proposições apresentadas pelos fundamentos teóricos que sustentam as análises realizadas ao longo desta tese, uma vez que desvelam um programa de formação de professores no qual não estão previstos dispositivos formais que abram espaço para o estudo de repertórios, técnicas e modos de ensino pautados pela diversidade humana e contextualizados com a multidimensionalidade característica da contemporaneidade ou mesmo com o cenário cultural local. Na prática, portanto, o perfil concretamente impresso aos estudos estético-musicais do curso contrapõe-se às perspectivas apontadas pelas perspectivas contemporâneas que assinalam a importância do desenvolvimento de:

[...] propostas de ensino que contemplem a diferença para formar sujeitos distintos [...]. Queremos uma educação musical que congregue no espaço escolar músicas de Villa-Lobos, de João Bosco, do Congado, dos mestres do Maracatu, dos alunos das escolas, de Beethoven, entre diversas outras. Queremos uma escola que faça samba, choro, bossa nova, sonatas, óperas, brincadeiras de roda etc. Almejamos uma educação musical escolar sem preconceitos, sem fórmulas, sem hierarquias (QUEIROZ, 2013, p. 111-112).

Falas como as de L5 – e outras tantas que serão apresentadas no decorrer do próximo capítulo desta tese – comprovam o fato de que os licenciandos da UFCG percebem a necessidade de uma formação estético-musical que lhes prepare para uma atuação tal como a apontada por Queiroz na citação acima. Entretanto, como evidenciam as análises aqui formuladas, o peso das disciplinas especificamente voltadas para os estudos estético-musicais na LicMus/UFCG concorre decisivamente para o delineamento de um outro perfil para os professores que ali vêm sendo formados. No quadro geral da formação acadêmica desses sujeitos, esse cenário se delineia ainda mais explicitamente quando se considera que esta é a dimensão a que se dedica o maior percentual da carga horária de todo o currículo – 53%, aos quais se somam, geralmente, os oito créditos (120 horas) prescritos como estudos de livre-adesão (disciplinas optativas), que costumam ser cursados pelos licenciandos em componentes ofertados pelo bacharelado em música⁹².

As relações entre o perfil da formação estético-musical proposta pelo PPC da LicMus/UFCG e suas consequências na constituição dos licenciandos enquanto professores de música no contexto da cultura campinense poderão ser melhor compreendidas a partir das

⁹² A esse respeito, dados obtidos junto ao Controle Acadêmico Online da UFCG revelam que 76% dos licenciandos que concluíram seus cursos nos quatro últimos períodos (2018.1 a 2019.2) optaram por cursar a carga horária designada para disciplinas optativas por meio das disciplinas Prática Interpretativa V, VI, VII e/ou VIII – que, aliás, com exceção da Prática VIII, apresentam exatamente as mesmas ementas e objetivos dos componentes Prática Interpretativa I, II, III e IV (UFCG, 2011a, p. 61-64).

percepções de professores, alunos e egressos do curso, dados estes que serão apresentados, analisados e interpretados detalhadamente no capítulo seguinte desta tese.

5.3.3 A dimensão da formação pedagógico-musical na LicMus/UFCG

Os componentes curriculares vinculados à dimensão da formação pedagógico-musical ofertada pela LicMus/UFCG estão concentrados em cinco disciplinas ministradas por professores da área de música, mais os quatro estágios curriculares supervisionados obrigatórios, dispostos nos quatro últimos blocos do curso.

5.3.3.1 Os componentes curriculares pedagógico-musicais

As disciplinas Metodologia do Ensino da Música I e II, dispostas no terceiro e no quarto blocos do curso, respectivamente, são os primeiros componentes curriculares específicos da dimensão pedagógico-musical aos quais os licenciandos têm acesso em seu itinerário formativo. Suas ementas e objetivos estão descritas no PPC da seguinte maneira:

Quadro 10: Ementas e objetivos de Metodologia do Ensino da Música I e II.

DISCIPLINA	EMENTA	OBJETIVO
Metodologia do Ensino da Música I	Fundamentos políticos, sociais, culturais e psicológicos da educação musical. A constituição da educação musical no Brasil e no mundo: aspectos históricos. A educação musical como campo de conhecimento: definição do objeto de estudo da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento. A educação musical como campo de atuação profissional: os vários espaços de inserção do professor de música. Planejamento, organização e avaliação do ensino musical nos diversos níveis educacionais.	Compreender os fundamentos políticos, sociais, culturais e psicológicos da educação musical e o processo de planejamento, organização e avaliação do ensino musical nos diversos níveis educacionais.
Metodologia do Ensino da Música II	Análise crítica dos métodos tradicionais: Kodály, Orff, Dalcroze, Willems, Suzuki, Gazzi de Sá e outros. Análise das tendências contemporâneas de educação musical. O papel da música e da educação musical nos projetos sociais e culturais. Análise e discussão de práticas educativo-musicais em projetos sociais e/ou culturais. A tecnologia e o ensino de música. Elaboração e análise de projetos sociais e/ou culturais em educação musical. Observação, reflexão e análise de práticas de educação musical. Compreensão dos significados da música na sociedade, na escola e para os alunos.	Discutir o processo de educação musical à luz das várias linhas metodológicas existentes, buscando elaborar diretrizes pedagógicas adequadas ao contexto sociocultural dos alunos participantes.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso da licenciatura em música da UFCG. (UFCG, 2011a).

Como é possível perceber, a proposta dos dois componentes é bastante abrangente e procura articular o ensino de música aos diversos contextos educacionais nos quais o licenciando poderá atuar quando tiver concluído o curso. Nesse aspecto, percebe-se sua coerência com proposições evidenciadas a partir dos estudos que se debruçam sobre o tema na atualidade, que apontam reiteradamente a importância do estabelecimento de uma formação docente que prepare professores aptos a conduzir processos de ensino musical em ambientes e contextos diversificados (ALMEIDA, 2010; 2012; DEL BEN, 2003; 2012; QUEIROZ, 2013; PENNA, 2015). De fato, como nos aponta Queiroz (2013):

[...] a educação musical ocorre em múltiplos lugares e é mediada por estratégias diversas de formação em música, podendo ser estabelecida via processos educacionais intencionais, como acontece em uma instituição de ensino, ou por etnometodologias estabelecidas nas diferentes relações com o mundo social, via processos não intencionais de educação (QUEIROZ, 2013, p. 96).

Nessa direção, os dados levantados no Capítulo 3 sobre os desafios próprios do contexto profissional do ensino de música no município de Campina Grande, que revelam a escassez de oportunidades formais no âmbito do ensino de música escolar na Educação Básica, conferem relevância especial à busca por uma formação docente que prepare os licenciandos para conduzir processos de ensino-aprendizagem a partir de estratégias aplicáveis a contextos educativo-musicais de perfis variados. As ementas dessas duas disciplinas certamente procuram responder a essa demanda, o que, como veremos adiante, provoca um impacto positivo na autopercepção formativa dos licenciandos.

Outra importante característica apontada pelo PPC em seus textos introdutórios e que encontra correlação nas ementas de Metodologia do Ensino da Música I e II é a busca pelo desenvolvimento de uma formação pautada pela diversidade, seja de estilos e/ou repertórios, seja de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. Essa preocupação, como discutido anteriormente, encontra-se formulada nas seções iniciais do documento curricular da licenciatura em música da UFCG, que estabelece como seu objetivo geral:

[...] propiciar uma **formação artístico-musical de nível superior integrada à diversidade de formas de educação, de arte-trabalho, de ciência e de tecnologia**, visando garantir aos educandos a aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção nos mais variados setores profissionais - artísticos e educacionais (UFCG, 2011a, p. 10, grifo meu).

O PPC também contempla a questão da diversidade na formulação de seus objetivos específicos, quando indica sua meta de:

Formar profissionais capazes de avaliar criticamente recitais, shows e espetáculos artístico-musicais, **considerando diversidade de estilos, características de épocas e dos seus criadores**; que sejam capacitados e engajados na participação em grupos musicais (instrumentais, vocais e mistos) [...] (UFCG, 2011a, p. 10, grifo meu).

De fato, a análise das ementas e dos objetivos de Metodologia do Ensino da Música I e II permite identificar como traço comum às duas disciplinas a busca por conciliar experiências educativas relacionadas ao estudo de reflexões e proposições teóricas próprias do campo a atividades direcionadas à prática de ensino, tais como planejamento, organização e avaliação (Metodologia I) e elaboração e análise de projetos sociais e/ou culturais em educação musical (Metodologia II). Nesse sentido, tanto nas ementas quanto nos objetivos de ambas as disciplinas é notada a indicação da importância da leitura dos contextos sociais e culturais na elaboração dos processos de ensino-aprendizagem em educação musical, em consonância com aquilo que, como exposto anteriormente, vem sendo assinalado por estudos da área (QUEIROZ, 2013, 2017b; 2020; ALMEIDA, 2009; 2010; 2012; dentre outros).

O impacto desses primeiros estudos pedagógico-musicais na percepção dos licenciandos a respeito de sua própria formação se revela como bastante positivo. Dentre os respondentes do questionário aplicado durante a coleta de dados, 90% dos licenciandos (36 indivíduos) apontaram Metodologia do Ensino da Música como uma das disciplinas com as quais mais se identificaram ao longo do curso, alguns ressaltando sua importância para a definição de suas metas profissionais. O depoimento da aluna L3, por exemplo, descreve os estudos pedagógico-musicais da seguinte maneira:

L3: Eu sempre pensei em ser professora de música, mas nunca tinha pensado nisso de um jeito mais profissional [...]. Não sabia também que a área já tinha tanto material. Foi muito importante conhecer os métodos e as experiências de outros professores. Sempre achava que cada professor ia descobrindo ou inventando seu próprio jeito de ensinar, mas vi que isso pode ser diferente (L3, GF2, 2020).

Para outros licenciandos, Metodologia do Ensino da Música parece ter tido repercussão ainda mais determinante com relação às suas escolhas profissionais. Esse é o caso de L11, que já atua como professor particular e em cursos ligados a instituições religiosas:

L11: Para ser sincero eu não pensava em ser professor. Não pensava mesmo. Quando entrei no curso minha ideia era mesmo estudar teoria, tocar mais, sei lá. Então, nem sabia mesmo [o que significa] esse negócio de licenciatura. Depois, com o tempo, fui percebendo que aqui eu poderia ter outra visão da

música, que podia ser professor, ter essa profissão. A ficha caiu mesmo quando fiz Metodologia. Aí vi que ia ser professor mesmo (L11, GF2, 2020).

Como é possível verificar, os conhecimentos trabalhados por essas duas disciplinas representam um marco importante no itinerário formativo dos licenciandos em música da UFCG. Entretanto, há que se destacar também alguns fatores que limitam consideravelmente seu alcance e sua efetividade na formação docente daqueles alunos. Primeiramente, sobretudo no que diz respeito à disciplina Metodologia do Ensino da Música II, percebe-se, a partir de sua ementa, uma ênfase excessiva nas propostas identificadas com os “métodos ativos de musicalização”.

Surgidos a partir do início do século XX com base nos procedimentos de musicalização desenvolvidos por educadores musicais como Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Shinichi Suzuki (1898-1998), Carl Orff (1895-1982), Edgard Willems (1890-1978), dentre outros, esses métodos⁹³ alcançaram notável expansão e adesão em muitos países de cultura ocidental e se tornaram a base para inúmeros projetos de musicalização individual e coletiva em vários países do mundo (FIGUEIREDO, 2012; MATEIRO; ILARI, 2012; FONTEIRADA, 2005). Apresentando uma abordagem participativa, na qual os alunos são convocados a construir um fazer musical fundamentado em experiências edificadas por meio do trinômio *apreciação/execução/criação*, esses métodos ofereceram, sobretudo para o contexto infanto-juvenil, alternativas consideradas mais envolventes e motivadoras, em comparação ao ensino característico dos conservatórios e escolas de música até final do século XIX. Entretanto, conforme nos apontam reflexões mais recentes na área da educação musical, não há como negar que, por mais inovadoras e ativas que sejam, essas propostas metodológicas encontram-se atreladas a uma perspectiva predominantemente técnica do ensino de música e à linguagem-padrão característica da música ocidental, sendo notadamente circunscrita a seus parâmetros melódicos, rítmicos, harmônicos e estilísticos (MEURER; BITTAR, 2016). Sendo assim, como assinalado no Capítulo 3 da presente tese, muito embora não se questione por completo as proposições fundamentais dos métodos ativos e alguns dos avanços que representaram para o ensino de música, abordagens contemporâneas indicam a necessidade de uma *aproximação crítica* com relação à viabilidade de sua utilização em contextos diversos (FIGUEIREDO, 2012; PENNA, 2012, p. 19).

⁹³ Muito embora haja certa controvérsia a respeito do emprego do termo “método” para as propostas desenvolvidas pelos estudiosos em questão, Penna (2012, p. 16) admite seu emprego nesse contexto, assinalando que todos eles “[...] configuram propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau” (PENNA, 2012, p. 17).

Ainda dentro desta discussão, esta pesquisa evidenciou que um importante problema relacionado aos componentes curriculares Metodologia do Ensino da Música I e II no contexto da LicMus/UFCG diz respeito à fragilidade de sua vinculação aos conceitos, conhecimentos e experiências propostos pelos demais estudos ofertados ao longo do itinerário formativo do curso, especialmente aqueles relacionados à dimensão estético-musical. Essa realidade pode ser percebida na fala do licenciando L8:

L8: Eu tinha feito Metodologia I e tinha gostado muito das discussões, dos textos, das microaulas que ministramos uns para os outros, de tudo. A expectativa para Metodologia II, então, era muito boa. E foi bom no começo. Mas depois fui percebendo que aquelas sugestões de atividades que surgiam na disciplina não eram muito musicais, entende? Eu mesma não me sentia fazendo música durante a aula. Era como se a gente trabalhasse com o som, mas não fizesse música [...]. Eu ficava tentando imaginar como é que ia transformar aquilo tudo em aulas para meu aluno particular de instrumento, por exemplo, e não via como (L8, GF1, 2020).

Evidentemente, a análise em torno do depoimento do licenciando⁹⁴ deve levar em consideração a questão das representações que esse aluno traz consigo a respeito de conceitos como “música”, “aula” e “aula de música”, dentre outros. Entretanto, precisamente a esse respeito, há dois aspectos aqui que merecem ser ressaltados. Primeiramente, é importante perceber que esses conceitos de “música”, de “aula” e de “aula de música” são, em grande medida, construídos *ao longo* da licenciatura, ou seja, a partir das experiências acadêmicas às quais os alunos vão tendo acesso no decorrer de seu curso. Sendo assim, essa percepção de que as atividades que estavam sendo propostas no programa de Metodologia do Ensino da Música II não eram “musicais”, de alguma maneira já pode representar um constructo erigido a partir de conceitos que vêm sendo – explícita ou implicitamente – aglutinados com base em experiências vivenciadas em outros componentes curriculares do curso, que, conforme evidenciado em tópico anterior, são profundamente marcados pela estética e a sistematização de base erudita. Nesse aspecto, e trazendo novamente à tona as reflexões articuladas quando da discussão a respeito das concepções que permanecem subjacentes e que estruturam os conteúdos selecionados como padrão para um determinado componente curricular, cabe perguntar *quais são*, então, os conceitos de “música”, de “aula” e de “aula de música” que vêm sendo paulatinamente construídos pelos estudos, experiências e vivências que compõem o itinerário formativo da licenciatura em música da UFCG. Ou, ainda: como esses constructos se

⁹⁴ Cabe assinalar que no momento em que o aluno expressou essa opinião muitos outros participantes do grupo focal manifestaram enfaticamente sua concordância.

relacionam ou não com os conflitos que se evidenciam quando esses conceitos são postos em contraste com a proposta pedagógica apresentada pelo componente Metodologia do Ensino da Música?

Conforme refletido anteriormente, essa questão está diretamente relacionada à edificação sistemática de determinadas concepções que se sobressaem a partir dos estudos que se caracterizam dentro da dimensão estético-musical. Entram em jogo, então, forças como a colonialidade e as exclusões decorrentes dessas escolhas institucionais. Entretanto, o que fica evidente é que, mesmo trazendo em sua constituição um caráter que favorece a integração entre a epistemologia musical e os conhecimentos didático-pedagógicos de um modo geral, os estudos vinculados à dimensão pedagógico-musical precisam também ser articulados à experiência musical dos alunos como um todo, incluídos aí seus contextos particulares, repertórios prioritários, estudos anteriores, etc. (PENNA, 2012, p. 18-19). Caso contrário, esses conhecimentos pedagógico-musicais podem acabar sendo percebidos pelos licenciandos como simples atividades isoladas de recreação sonora – “[...] *trabalhando com som [...] mas não fazendo música*” (L8) – sem maior alcance no que tange à musicalização de forma mais aprofundada. Nesse aspecto, a literatura da área tem assinalado que o trabalho pedagógico também não pode negligenciar a vivência musical original do aluno (CAMPBELL, MYERS, SARATH, 2016, p. 4; PENNA, 2012, p. 21).

Um outro componente curricular incluído na dimensão pedagógico-musical da formação de professores na LicMus/UFCG é “Pedagogia do Instrumento”, que apresenta o objetivo de “analisar a bibliografia relativa aos métodos de ensino do instrumento, estimulando a pesquisa no campo da performance e do ensino” (UFCG, 2011a, p. 52). Direcionada para a preparação dos licenciandos a fim de que possam elaborar e conduzir percursos didáticos técnicos voltados para o ensino de seu instrumento, esse componente curricular se vincula às possibilidades profissionais relacionadas aos trabalhos como professor particular ou como instrutor em cursos de escolas especializadas. Outra aplicabilidade prática para seus estudos também é a possibilidade de aqueles licenciandos atuarem como monitores e/ou instrutores auxiliares nos cursos de extensão ofertados pela universidade, fato que vem acontecendo no âmbito de alguns instrumentos, a depender da disponibilidade do professor. Contudo, é importante assinalar que, a exemplo daquilo que acontece com as disciplinas de Prática Interpretativa, sua ementa apresenta apenas diretrizes genéricas a serem aplicadas sobre estudos que, na prática, são bastante específicos, uma vez que cada aluno os cursa com o professor de seu próprio instrumento.

Um outro componente curricular vinculado a essa dimensão formativa é “Oficina de Construção de Instrumentos Alternativos”, que tem seu objetivo descrito pelo PPC nos seguintes termos:

Tornar mais agradável a musicalização, o ensino e aprendizagem da música através da construção e manipulação de objetos musicais com ênfase na criação, improvisação e formação de grupos utilizando os materiais produzidos (UFCG, 2011a, p. 52).

O componente prevê em sua ementa o estudo e a construção de instrumentos e materiais didáticos adaptados, além da elaboração de práticas de ensino musical direcionadas à apreciação, à técnica, à execução e à criação envolvendo esses recursos, com enfoque na música brasileira (UFCG, 2011a, p. 52). Para tanto, o curso dispõe de um amplo laboratório composto por quatro salas integradas e diversos equipamentos, o que permite um ensino prático, durante o qual cada licenciando utiliza moldes específicos para construir seu próprio *set* de instrumentos alternativos, sob a orientação e supervisão direta do professor. Nesse aspecto, os estudos constituem, então, uma *oficina*, no sentido literal do termo. Além disso, ao longo do período os alunos são agrupados em diversos subgrupos com vistas à elaboração de propostas pedagógicas e à execução de repertórios variados com os instrumentos construídos.

As atividades da Oficina de Construção de Instrumentos Alternativos compõem um dos componentes com maior repercussão entre os licenciandos que responderam aos questionários aplicados por esta pesquisa, alcançando um índice de 100% de respondentes (40 indivíduos) que a consideram decisiva e/ou crucial para sua formação docente. O depoimento do aluno L6, obtido a partir de uma das sessões de grupos focais, pode nos fornecer uma ideia de sua relevância.

L6: Eu sempre me considerei um flautista, desde os tempos em que fiz o curso de extensão aqui no DART⁹⁵. Mas como o professor de flauta é também o responsável pelos instrumentos alternativos, fui me envolvendo com a oficina e isso transformou totalmente minhas aspirações [...]. Depois da disciplina, vi que isso poderia ser um diferencial para mim, como professor, e hoje, tanto nos estágios como nos lugares onde sou chamado para dar aula, já trabalho mais com instrumentos alternativos do que só com a flauta. Já faço até para vender (L6, GF2, 2020).

⁹⁵ DART – Departamento de Artes – era a primeira designação do edifício no qual ocorriam as aulas de extensão descritas no Capítulo 4 da presente tese. Muito embora oficialmente essa denominação tenha sido alterada para Unidade Acadêmica de Arte após a criação dos cursos superiores de Arte e Mídia, Educomunicação e Música (licenciatura e Bacharelado), muitos alunos ainda se referem ao local utilizando a nomenclatura antiga.

Como é possível perceber, o alcance dos trabalhos com instrumentos alternativos não se limita apenas ao componente curricular em si mesmo, mas se estende para o desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados, o que pode ser verificado não apenas no depoimento do aluno L6, transcrito acima, mas também em muitos outros relatos dos licenciandos que participaram da mesma sessão do grupo focal. Além disso, a influência da disciplina extrapola até mesmo as fronteiras da própria licenciatura, fato evidenciado na realização de dois Projetos de Extensão em direção à comunidade universitária: um *workshop* de musicalização infantil com instrumentos alternativos para as professoras da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG (2015) e um curso de extensão com o mesmo tema, direcionado a alunas do curso de licenciatura em Pedagogia (2016)⁹⁶.

Entretanto, o professor responsável pela condução desse componente curricular assinala que há dois aspectos que poderiam fazer com que os conhecimentos trabalhados nas oficinas de construção de instrumentos alternativos encontrassem uma repercussão ainda mais positiva na formação dos licenciandos da UFCG. Primeiramente, o docente aponta que estudos com esse perfil precisariam de mais horas/aula em seu programa, visto que ali os alunos precisam desenvolver habilidades manuais para construir novos objetos sonoros, habilidades essas que muitos deles jamais treinaram anteriormente. Em segundo lugar, é importante perceber que esse componente curricular se encontra posicionado no penúltimo bloco do curso, o que diminui consideravelmente o tempo que os licenciandos têm para estender, testar e ampliar esses conhecimentos ainda em contexto acadêmico. Nesse aspecto, o professor acredita que o ideal seria que essa oficina fosse ofertada em pelo menos dois blocos, já nos primeiros períodos letivos do curso.

O quinto componente curricular a integrar os estudos referentes à formação pedagógico-musical no PPC da LicMus/UFCG trata-se de “Educação Musical Especial”, disciplina posicionada já no penúltimo período do curso. Sua ementa estabelece como foco a:

Problematização de como a música pode contribuir no trabalho realizado nos espaços de educação especial tendo o profissional desta área como o orientador das situações de ensino e aprendizagem que envolvam esta linguagem expressiva. Com base na literatura das áreas de educação musical e educação especial, realizar atividades práticas que envolvam e provoquem o pensamento musical e a sua relação com o trabalho desenvolvido na área de educação especial (UFCG, 2011a, p. 35).

⁹⁶ Essas experiências pedagógicas foram conduzidas por mim e encontram-se relatadas nos registros de uma Comunicação Oral apresentada durante a XI Conferência Latino-Americana de Educação Musical da ISME (FERREIRA FILHO, 2017).

Com base nessa perspectiva, o componente é trabalhado a partir de estudos bibliográficos e documentais que têm como objetivo fornecer aos licenciandos em música os fundamentos básicos necessários para que estejam aptos a elaborar, conduzir e avaliar processos de ensino-aprendizagem musical direcionados a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's)⁹⁷. Dessa forma, os professores costumam lançar mão de referenciais oriundos das áreas de neurociências, educação e educação musical, além de análises e contextualizações a respeito da legislação vigente e de seu alcance no que tange à Educação Especial. Dados obtidos junto aos sujeitos do curso (docentes e licenciandos) atestam que há também um esforço para que os estudos desse componente curricular assumam um caráter mais prático e vivencial, esforço esse consubstanciado por meio de elaboração e aplicação de microaulas, pesquisas de campo e demais atividades que procuram articular os conhecimentos e reflexões advindos dos estudos bibliográficos e documentais a vivências concretas, ainda que simuladas (FERREIRA FILHO, 2017b, p. 6)⁹⁸.

Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados por esta pesquisa, como também das entrevistas e das sessões de grupos focais, revelam uma grande identificação dos licenciandos com a proposta desta disciplina. De fato, dentre os alunos que já haviam cursado Educação Musical Especial por ocasião da aplicação dos questionários (25 indivíduos), 21 declararam considerar esse componente curricular como importante, decisivo e/ou crucial para sua formação docente. Tal percepção corrobora as proposições de estudos que apontam para a importância da compreensão a respeito dos processos de construção da cognição musical (SLOBODA, 2008; ILARI, 2003). Além disso, a presença desse componente curricular no curso reforça a relevância atribuída à formação de educadores aptos a se debruçarem sobre a riqueza e os desafios inerentes a um aprendizado marcado pelos traços da diversidade – visto que apresentar a necessidade de processos educacionais diferenciados no ambiente escolar é também contemplar a diversidade (BEYER, 2005; LOURO, 2012). Nesse quadro, a concepção dos estudos musicais como uma linguagem humana culturalmente construída, em toda a sua complexidade (PENNA, 2015; SCHROEDER, 2009) – e não apenas como um fazer direcionado ao apuro técnico – pode ser considerada como uma das grandes contribuições dessa disciplina para a formação do professor de música como um todo e pode trazer grandes

⁹⁷ O componente curricular “Educação Musical Especial” vem sendo regularmente ministrado por dois professores do curso, que se alternam na condução das turmas a cada semestre em que ele é ofertado. Mais detalhes sobre sua operacionalização no Curso podem ser encontrados no texto que se refere a uma Comunicação Oral realizada por ocasião da XI Conferência Regional Latino-Americana da ISME (FERREIRA FILHO, 2017b).

⁹⁸ Essas atividades de caráter mais prático têm sido desenvolvidas nas turmas conduzidas sob minha responsabilidade.

transformações no que diz respeito às suas convicções pessoais e suas perspectivas profissionais.

Sendo assim, cumpre salientar que, ao propor estudos especificamente direcionados à formação pedagógico-musical voltada para alunos com necessidades educacionais especiais diversas, o PPC da LicMus/UFCG assume uma postura bastante alinhada a perspectivas contemporâneas da educação musical, fato corroborado pela avaliação positiva dos licenciandos a seu respeito.

5.3.3.2 O Estágio Curricular Supervisionado

As 420 horas prescritas pelo PPC para o Estágio Supervisionado apresentam-se distribuídas entre quatro disciplinas a serem cursadas nos quatro últimos blocos do curso. Conforme o documento curricular, esses estágios devem ser realizados preferencialmente em creches ou escolas da Educação Básica. Nesse sentido, são estabelecidos os seguintes níveis de ensino para cada disciplina de Estágio:

- a. Estágio Curricular Supervisionado I: Educação Infantil;
- b. Estágio Curricular Supervisionado II: Ensino Fundamental – Séries Iniciais;
- c. Estágio Curricular Supervisionado III – Ensino Fundamental – Séries Finais;
- d. Estágio Curricular Supervisionado IV: Ensino Médio.

Como é possível verificar, o Projeto Pedagógico do curso, *a priori*, direciona o Estágio Curricular Supervisionado prioritariamente para o espaço da Educação Básica, em atendimento tanto à legislação que regulamentava a formação docente no país à época de sua elaboração (BRASIL, 2002) quanto a que está atualmente em vigor (BRASIL, 2019). Entretanto, é importante salientar que, em atendimento a uma demanda frequentemente levantada com relação às licenciaturas em música, o documento prevê também a possibilidade de realização dos estágios curriculares supervisionados em outros espaços de educação musical, contemplando contextos variados, tanto em ambientes formais quanto não-formais. Nessa direção, o documento também abre espaço para que os estágios sejam realizados ou em projetos de extensão vinculados ao próprio curso ou em outras instituições que se dediquem ao ensino de música, conforme o que está previsto no Artigo 7º, parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2004).

Essa abertura de possibilidades para a realização dos estágios em diferentes contextos educativos também mostra coerência com relação aos objetivos formulados nas seções introdutórias do PPC que, como verificado anteriormente, define como uma de suas metas “[...] propiciar uma formação artístico-musical de nível superior integrada à diversidade de formas de educação, de arte-trabalho, de ciência e de tecnologia” (UFCG, 2011a, p. 10). O mesmo também se aplica à multiplicidade dos espaços de trabalho nos quais o licenciando do curso será chamado a atuar:

A licenciatura em música tem como objetivo principal formar professores nos diversos níveis da educação básica (fundamental e médio) para atuarem em escolas públicas e privadas, em escolas especializadas em música, em associações, centros comunitários, creches, ONGs, etc. (UFCG, 2011a, p. 10).

Esse é um posicionamento muito relevante para o contexto local de Campina Grande, notadamente marcado pela escassez de oportunidades profissionais para o professor de música na Educação Básica. De fato, dados levantados ao longo desta pesquisa revelaram que, na Rede Municipal de Ensino, não existe atualmente nenhum professor concursado que seja licenciado em música, ao passo que, nas escolas da Rede Estadual existentes no município, há apenas três licenciados em música contratados efetivamente após concurso público. Esses profissionais, no entanto, atuam como professores de Arte – e não especificamente de Música –, tendo de ministrar aulas nas quais se alternam os conhecimentos musicais com conteúdos próprios das áreas de artes visuais, dança e teatro⁹⁹.

O pouco espaço para o ensino de música nas escolas da Educação Básica no cenário local traz atrelado a si um outro problema prático para a operacionalização dos estágios supervisionados da LicMus/UFCG: a exiguidade do tempo disponível para a observação e a regência por parte dos estagiários em sala de aula. A esse respeito, o aluno L2 nos relata que:

L2: Durante o Estágio 3, que a gente fez no 7º e 8º ano, houve muitas reuniões com o orientador na universidade, e poucas oportunidades de trabalhar música na sala de aula mesmo. Eu me lembro que naquele período ajudamos em muitas atividades de artes [visuais] e teatro, mas atuei mesmo na regência de apenas três aulas de música, de 20 a 25 minutos cada. Achei aquilo muito chato, mas é que as aulas na escola eram mais de artes [visuais] mesmo, e demorou até ser dedicado um dia só para a música. Para completar, eram 4 estagiários para a mesma sala de aula, por causa do horário. (L2, GF1, 2020).

⁹⁹ Dados obtidos por meio de pesquisas documentais conduzidas nos meses de dezembro de 2019 e outubro de 2020.

Entretanto, mesmo inseridos em um contexto tão desafiador quanto o descrito no depoimento acima, os estágios realizados ao longo do curso se configuram como verdadeiros marcos na formação docente dos futuros professores de música formados na UFCG. A esse respeito 88,2% dos participantes das sessões de grupos focais que foram realizadas nesta pesquisa (15 indivíduos) assinalaram que as experiências docentes vivenciadas no contexto do estágio supervisionado ocasionaram ou vêm ocasionando relevantes transformações em suas concepções formativas. É o que se pode perceber no depoimento de L8 que, realizou estágios tanto em turmas da Educação Básica quanto em outros projetos de extensão da licenciatura:

L8: O curso superior de música sempre foi meu objetivo, desde que percebi que gostaria de trabalhar com música profissionalmente. Mas eu não tinha clareza sobre ser professora ou não. Até pensava nisso, mas principalmente me via como professora particular [...]. Foi durante os quatro períodos de estágio que percebi que a educação musical tem um alcance muito maior e que eu poderia, sim, ser professora de música em escolas públicas, escolas particulares e também em escolas de música mesmo (L8, GF1, 2020).

O impacto da participação dos estágios nas concepções formativas dos alunos da LicMus/UFCG pode ser percebido a partir das respostas fornecidas por licenciandos que participaram das entrevistas individuais e que já haviam cumprido pelo menos um dos estágios curriculares previstos no itinerário formativo do curso (13 indivíduos). Com efeito, dentro desse universo, nove entrevistados (69,2), declararam que a participação nos estágios supervisionados e/ou na RP¹⁰⁰ transformaram expressivamente suas opiniões a respeito das perspectivas de trabalhos futuros no contexto da Educação Básica.

A análise empreendida em torno dos componentes curriculares relacionados à dimensão da formação pedagógico-musical como configurados na estrutura do PPC da LicMus/UFCG – disciplinas e estágios supervisionados – permite perceber o alcance e o impacto desses estudos e experiências no quadro geral do curso, bem como algumas das principais percepções dos licenciandos a seu respeito. Entretanto, é importante recordar que, conforme mostra o Gráfico 3, esses componentes representam apenas 27% da carga horária total do curso, o que evidencia uma expressiva assimetria no percurso curricular proposto, visto ser precisamente a preparação para o ensino o escopo principal de uma licenciatura em música (PENNA, 2007; 2014; BELLOCHIO, 2016). Nessa conjuntura, conforme foi possível

¹⁰⁰ Entre de julho de 2018 e janeiro de 2020 o estágio supervisionado da LicMus/UFCG esteve integrado ao Programa Residência Pedagógica (RP), vinculado à CAPES. Sendo assim, durante três períodos letivos – 2018.2, 2019.1 e 2019.2 – 24 licenciandos selecionados por meio de provas escritas receberam bolsas mensais no valor de R\$ 400,00 para atuar em três escolas-campo nos municípios de Campina Grande e Alagoa Grande.

evidenciar a partir das análises apresentadas no presente tópico, as propostas dos componentes curriculares relacionados à dimensão pedagógico-musical, muitas vezes caracterizadas pela abertura conceitual e pelas proposições de conhecimentos e vivências voltados para abordagens mais amplas e multidimensionais do ensino-aprendizagem em música, tendem a apresentar-se como uma epistemologia minoritária no quadro geral da licenciatura, cenário ainda mais agravado devido à fragmentação com que essas disciplinas são ofertadas no decorrer do itinerário formativo definido pelo PPC. Esse aspecto poderá ser percebido de forma ainda mais explícita em tópico posterior, quando irei delinear os cenários formativos próprios de cada bloco do curso.

5.3.4 A dimensão da formação geral na LicMus/UFCG

Conforme refletido no decorrer do Capítulo 3 desta tese, os conjuntos de conhecimentos e saberes vinculados à *formação geral* – relacionados a temas como relacionamento humano, ética, responsabilidade social, relações de gênero, políticas públicas, etnia, meio ambiente, saúde, etc. – caracterizam uma dimensão formativa muitas vezes relegada ao último plano no cenário geral da formação docente na área de música.

No contexto específico da LicMus/UFCG, os estudos que se aproximam dessas temáticas são bastante restritos e, na maior parte dos casos, apenas se vinculam a essa dimensão de forma indireta, ou seja, mais por apresentarem alguma possibilidade de suscitar reflexões em torno daquelas temáticas de interesse que propriamente por representarem estudos específicos a elas relacionados. Isso posto, os componentes curriculares da LicMus/UFCG categorizados nesta dimensão podem ser divididos em dois grupos, a saber: (1) estudos relacionados a outras linguagens – que muitas vezes fazem usos de textos e debates diversos em torno de problemáticas socioculturais – e (2) estudos relacionados à pesquisa – que, pelo menos em potencial, podem levar os licenciandos a estabelecer inter-relações com demandas diversas da contemporaneidade, a depender dos temas a serem pesquisados.

Os componentes curriculares que se direcionam aos estudos de outras linguagens são ministrados por professores da Unidade Acadêmica de Letras e consistem nas disciplinas de LIBRAS, obrigatoriamente instituída para todas as licenciaturas do país por meio do Decreto n. 5.626/2005, e Língua Portuguesa, inserida no currículo logo no primeiro bloco, com o objetivo principal de proporcionar aos licenciandos um maior domínio da leitura e da escrita de textos acadêmicos (UFCG, 2011a, p. 46). Quanto a esta última, desde o período letivo de 2017.2 essa disciplina vem sendo ministrada em uma turma exclusiva para os graduandos em música

(licenciatura e bacharelado), o que tem proporcionado um trabalho mais contextualizado com o universo musical, sobretudo aquele relacionado à música popular. É o que se pode comprovar pelo depoimento do licenciando L5:

L5: A disciplina de língua portuguesa foi uma surpresa boa que tive quando entrei no curso, em 2018. Muitos colegas também gostaram. [...] A professora trabalhou textos ligados ao mundo dos shows e também nos orientou na produção de textos que tinham mais a ver com nosso curso. No final do período fizemos uma apresentação da turma envolvendo produções textuais e músicas. Foi muito legal (L5, GF4, 2020).

É importante salientar, entretanto, que essa opção pela contextualização das experiências da disciplina com os temas atinentes ao mundo da música não é uma definição da ementa ou dos objetivos descritos no PPC, mas uma decisão individual de uma determinada professora da Unidade Acadêmica de Letras. Os conteúdos previstos no documento curricular, como mencionado anteriormente, dizem respeito à leitura e à redação acadêmicas, conforme pode ser verificado no ementário da disciplina (UFCG, 2011a, p. 47).

Já o grupo de componentes curriculares relacionados à pesquisa é caracterizado pela segmentação de seus estudos em dois componentes curriculares de caráter teórico e quatro de caráter prático, o que reitera a adesão ao modelo positivista de abordagem dos objetos e fenômenos de pesquisa, conforme discutido anteriormente. Os componentes de caráter teórico estão dispostos logo nos dois primeiros blocos do curso. São eles: “Metodologia e Técnicas de Pesquisa”, ministrado por um professor da Unidade Acadêmica de Educação, e “Pesquisa em Música”, sob a responsabilidade de um professor do quadro de música. As ementas propostas para esses dois componentes curriculares definem estudos predominantemente técnico-metodológicos, voltados para o contato com as normas técnicas vigentes e para exercícios de elaboração de diferentes modelos de redação acadêmica (UFCG, 2011a, p. 51). Os componentes que apresentam caráter prático de pesquisa estão no outro extremo do itinerário formativo, dispostos nos últimos blocos do curso e, conforme foi possível verificar por meio de pesquisa documental, muito embora sejam ofertados no Controle Acadêmico Online sob a forma de turmas fechadas, na prática costumam ser operacionalizadas por meio de atividades de orientação individual. Nesse quadro, as ementas das disciplinas “Projeto Musical I”, “Projeto Musical II” e “Projeto Musical III”, apresentam como seu principal objetivo introduzir o licenciando na prática da pesquisa, trabalhando na perspectiva da preparação do projeto que, mais adiante, deverá guiar o aluno na construção de seu trabalho de conclusão de curso (UFCG, 2011a, p. 54). A culminância desse processo dá-se durante os trabalhos da disciplina TCC, que,

conforme determinação do Colegiado do Curso, geralmente deve ser cursada no último período do curso, ainda que o aluno esteja desbloqueado. O PPC prevê que a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso seja ofertada sempre sob a responsabilidade do Coordenador Acadêmico da licenciatura, que deve relacionar a cada período os orientadores disponíveis para direcionarem os trabalhos dos licenciandos. É prescrita a defesa da monografia perante banca composta por três professores, sejam eles membros do corpo docente do curso ou convidados. Demais diretrizes para o TCC da Licenciatura têm sido definidos a partir da Resolução CCGM 01/2013, aprovada pela Câmara Superior de Ensino da UFCG¹⁰¹. Esse documento, entretanto, trata-se de uma regulamentação formalmente direcionada ao Bacharelado, o que deixa uma série de lacunas em aberto com relação às especificidades da Licenciatura¹⁰².

Muito embora tenha sido concebida a partir de uma progressividade lógica e coerente – ou seja, de acordo com a ideia de uma formação teórica inicial que parte do geral (Metodologia e Técnicas de Pesquisa) para o específico (Pesquisa em Música), e depois é retomada em um processo com duração de um ano e meio de orientação (Projeto I, II e III) com vistas à construção do TCC – os dados e reflexões que emergiram ao longo da presente pesquisa evidenciam que, na prática, esse conjunto de estudos relacionados à pesquisa não parece funcionar como programado. Isso se dá, sobretudo, em razão de dois motivos. Primeiramente, as duas disciplinas que têm como escopo compartilhar conhecimentos a respeito das técnicas e métodos de pesquisa acadêmica, tanto em âmbito geral quanto no universo específico da música, são elaboradas e ministradas segundo um caráter bibliográfico e especulativo, direcionando suas atividades prioritariamente à leitura e à análise de textos (UFCG, 2011a, pp. 48 e 51). Nesse quadro, muito embora a ementa da disciplina Pesquisa em Música defina a orientação na elaboração de projetos de pesquisa, os depoimentos dos licenciandos que participaram das duas primeiras seções de grupos focais realizadas – nas quais o tema “pesquisa” foi levantado de forma direta ou indireta – revelam que o foco principal dessas aulas consiste na aplicação das normas da ABNT. Os comentários dos licenciandos L1 e L7 nos fornecem uma visão desse panorama:

¹⁰¹ Disponível em: <<http://www.musica.ufcg.edu.br/doc/TCCB.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

¹⁰² Localizei, no decorrer da pesquisa documental, uma minuta de uma resolução específica para o TCC da Licenciatura, mas esse documento nunca foi submetido à apreciação das instâncias superiores da Universidade e, portanto, nunca foi homologado.

L1: Hoje, já me preocupando com meu TCC, vejo que [a disciplina] Pesquisa em Música poderia ter me ajudado mais se ela fosse ofertada mais perto do fim do curso. Lembro que o professor falava em pesquisa e a gente nem sabia direito o que era aquilo. Mas também, estávamos muito no começo do curso, não é? (L1, GF3, 2020).

L7: Era uma disciplina cansativa e desanimadora mesmo. A gente só lia aqueles textos enormes e ficava procurando erros e acertos com relação às regras da ABNT. No final do período o professor mandou escrever um artigo com tudo certinho conforme as regras. Nem sei mais o que escrevi [...]. Lembro também que fiquei com muita raiva quando, na última aula, ele disse que ninguém é obrigado a dominar tudo aquilo, que essas normas mudam o tempo todo e que para esse tipo de revisão o pesquisador pode contratar serviços de outras pessoas. Todo mundo ficou se perguntando: então pra que essa disciplina existe? (L7, GF3, 2020).

Os dados obtidos por meio da pesquisa documental e do trabalho de campo junto aos sujeitos do curso evidenciam também que um segundo motivo pelo qual os estudos relacionados à pesquisa previstos no PPC da LicMus/UFCG parecem não surtir o efeito esperado está relacionado ao fato de que, na prática, os componentes Projeto Musical I a III nem sempre se conectam com o trabalho de conclusão de curso a ser desenvolvido pelo aluno. De fato, depoimentos de alunos e professores revelaram que, em razão de fatores diversos, tais como horários das ofertas ou mesmo indefinições com relação aos temas de pesquisa, muitos licenciandos acabam cursando cada período de Projeto Musical com um professor distinto, colecionando orientações aleatórias que, muitas vezes, não terão aplicabilidade alguma para seu TCC¹⁰³. Nesse quadro, dentre os oito alunos que participaram das sessões de grupos focais desta pesquisa e que já haviam cursado as três disciplinas de Projeto Musical, somente um havia estudado os três períodos com o mesmo professor que o está orientando no TCC.

Ainda com relação à prática da pesquisa, o curso também abre a possibilidade de que, além do cumprimento da carga horária obrigatória constante nas disciplinas que compõem esta categoria, os alunos da licenciatura se vinculem aos grupos de pesquisa coordenados por seus professores. Atualmente existem dois desses grupos cadastrados junto ao CNPq: (1) o GRUNAMUS – *Grupo de Pesquisas Unificadas em Artes e Música*; e (2) o grupo denominado *Herança cultural: patrimônio, memória, identidade e representação*. Entretanto, nenhum deles conta com licenciandos inscritos, o que corrobora a constatação da fragilidade do curso com relação à prática da pesquisa entre seus alunos.

¹⁰³ Esse fato foi comprovado documentalmente por meio de consulta ao Controle Acadêmico Online, realizada em 27 de outubro de 2020.

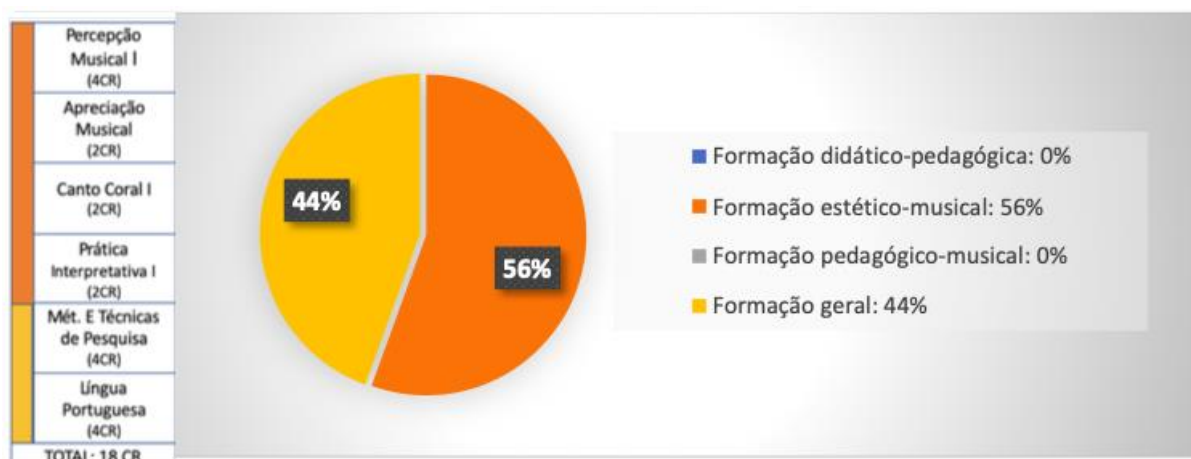
Afora esses dois grupos de disciplinas – outras linguagens e pesquisa – não se encontram na formação ofertada pela LicMus/UFCG quaisquer outras oportunidades de estudos que favoreçam a reflexão e a preparação para os licenciandos lidarem com como as discussões em torno a temas como meio ambiente, gênero, saúde, políticas públicas de educação, etc. Conforme refletido em capítulo anterior, a ausência ou a escassez de estudos que oportunizem reflexões – e tomadas de consciência – a respeito desses e de muitos outros temas vinculados à dimensão da formação geral configura uma relevante lacuna na formação de professores de música, fato apontado tanto quanto por diversos estudos tanto da área da educação (PIMENTA; LIMA, 2012; NÓVOA, 2009; 1996; CANDAU, 2014; 2016) quanto da área de música (BOWMAN, 2015; 2018; 2020; QUEIROZ, 2017c; 2020). Os impactos dessas limitações no itinerário formativo proposto para a formação de professores de música na UFCG serão abordados novamente nos capítulos posteriores, seja na busca por uma compreensão mais apurada de suas implicações nos discursos dos sujeitos (Capítulo 6), seja na formulação de propostas concretas para sua superação (Capítulo 7).

5.4 Os cenários formativos configurados em cada bloco do curso

No intuito de melhor compreender os cenários formativos constituídos pelo itinerário formativo da licenciatura em música da UFCG a cada período letivo, irei agora compor os quadros dos componentes curriculares ofertados em cada bloco do curso, tecendo algumas reflexões e problematizações em torno de tais configurações.

O gráfico a seguir apresenta os componentes do *primeiro bloco* do curso, bem como a proporcionalidade da distribuição de seus créditos conforme as dimensões formativas sistematizadas anteriormente.

Gráfico 6: Cenário formativo configurado pelos estudos do primeiro bloco do curso.



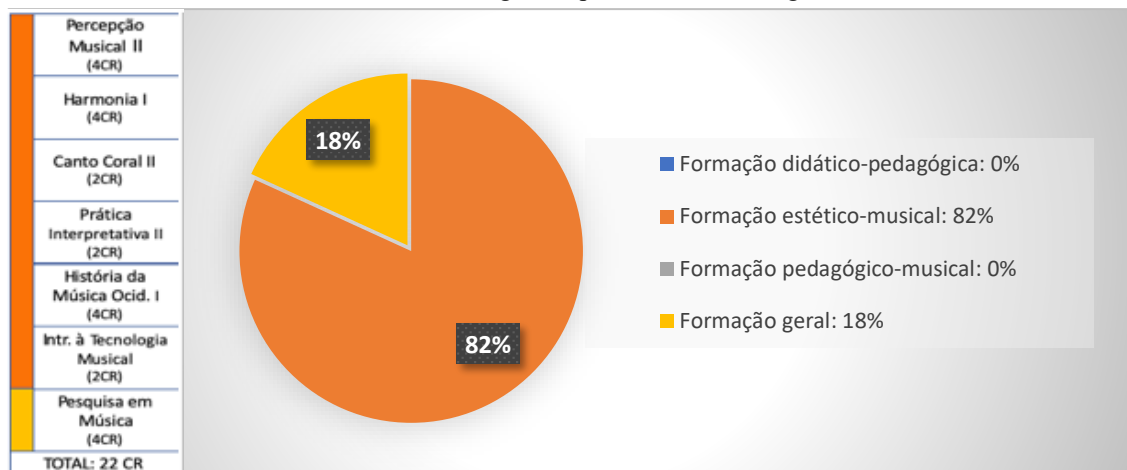
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do PPC da LicMus/UFCG. (UFCG, 2011a).

Como é possível verificar, o primeiro bloco do curso apresenta componentes referentes a duas dimensões formativas: dimensão da formação estético-musical e dimensão da formação geral. Nesse quadro, como refletido em tópico anterior, tanto Metodologia e Técnicas de Pesquisa quanto Língua Portuguesa visam introduzir os alunos na leitura e na escrita acadêmicas, conquanto esta última venha sendo ministrada ultimamente numa perspectiva mais culturalmente contextualizada com o universo da música, conforme explanado anteriormente. Os componentes curriculares específicos da área de música estão direcionados à prática de repertório (Prática Interpretativa I e Canto Coral I), à introdução ao reconhecimento dos estilos composicionais de épocas distintas (Apreciação Musical) e à sistematização e treinamento dos conteúdos referentes à codificação e decodificação da notação musical tradicionalmente estabelecida na partitura (Percepção Musical I).

Sendo assim, conforme é possível verificar, muito embora seja uma licenciatura, o curso é iniciado com estudos que não apresentam qualquer vinculação à formação específica para a docência. Essa perspectiva, conforme assinalado em capítulo anterior, configura uma fragmentação entre conhecimentos e saberes próprios da atuação docente na área, conhecimentos e saberes que, no contexto da formação inicial, apresentariam muito melhores resultados se trabalhados de forma integrada e orgânica desde o início do itinerário formativo, conforme apontam diversos estudos e proposições da legislação relacionados à formação de professores na contemporaneidade (LIBÂNEO, 2012; CANDAU, 2016; SHULMAN, 2014; BRASIL, 2019).

Seguindo nessa mesma direção, o *segundo bloco* do curso também apresenta componentes curriculares de apenas duas categorias, conforme é possível verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Cenário formativo configurado pelos estudos do segundo bloco do curso.

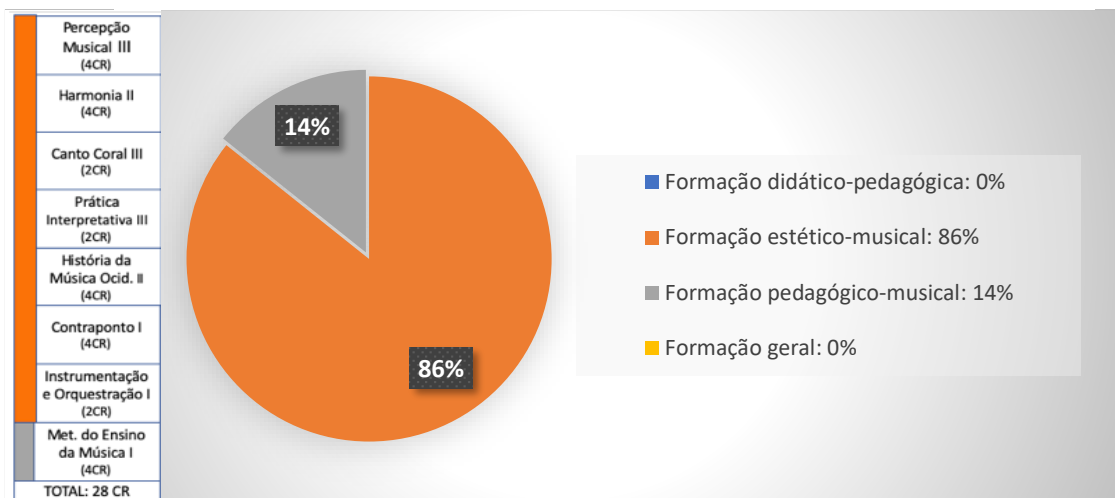


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do PPC da LicMus/UFCG. (UFCG, 2011a).

Na configuração do segundo bloco da LicMus/UFCG, as disciplinas Percepção Musical, Canto Coral e Prática Interpretativa seguem sua lógica interna, tendo seus estudos conduzidos para níveis considerados progressivamente mais aprofundados. Entra em cena o componente Introdução à Tecnologia Musical, que se relaciona à área da sonologia e do tratamento técnico de áudio, e são introduzidas as disciplinas História da Música Ocidental I – que, seguindo a estruturação convencionalmente assumida para esses estudos, apresenta seu âmbito entre a Idade Média e o Renascimento – e Harmonia I – cujo objetivo é descrito pelo PPC como “Estudar os aspectos verticais da música e suas estruturas fundamentais e ornamentais” (UFCG, 2011a, p. 39). O único componente relacionado a outra dimensão formativa é Pesquisa em Música, que, conforme explanado anteriormente, procura contextualizar as técnicas da metodologia científica à área da música.

Após um ano de estudos predominantemente voltados à dimensão estético-musical, é somente no *terceiro bloco* do curso que o PPC introduz o primeiro componente curricular diretamente relacionado à formação para a prática docente, conforme é possível constatar no gráfico a seguir:

Gráfico 8: Cenário formativo configurado nos estudos do terceiro bloco do curso

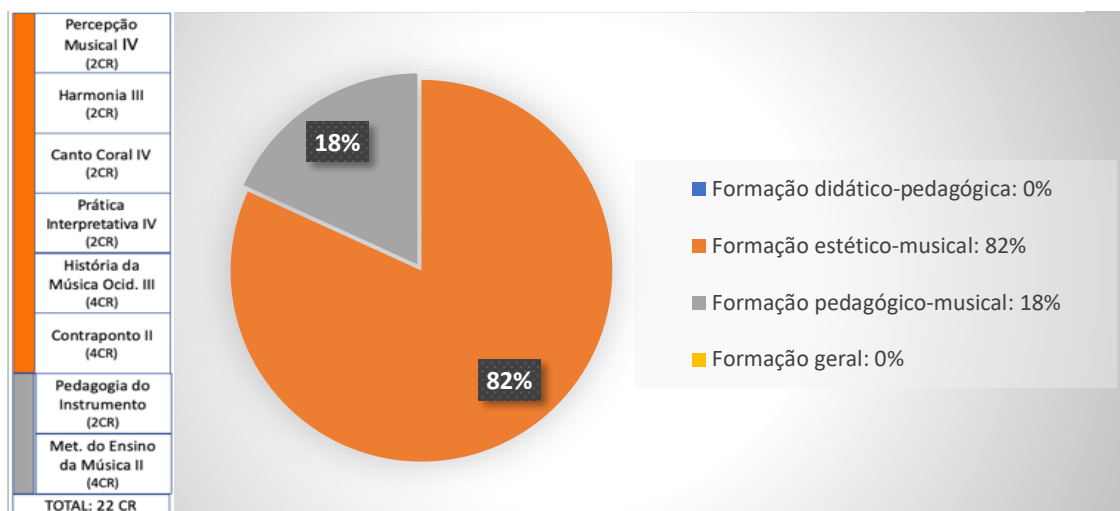


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do PPC da LicMus/UFCG. (UFCG, 2011a).

Dentre as componentes específicas da dimensão estético-musical, seguem suas sequências progressivas as disciplinas Percepção Musical, Harmonia, Canto Coral, Prática Interpretativa e História da Música Ocidental. Ainda desta mesma dimensão, são introduzidos os componentes curriculares Contraponto I – cujo objetivo é estudar os aspectos horizontais da composição polifônica a partir dos modos e das espécies de contraponto e imitação (UFCG, 2011a, p. 33) –, e Instrumentação e Orquestração I – disciplina de 2 créditos que tem como foco o estudo dos instrumentos de corda, sopro e percussão, ilustrando suas características e recursos técnicos (UFCG, 2011a, p. 44). Como já mencionado, nesse bloco os licenciandos têm seu primeiro contato com os estudos pedagógico-musicais, por meio da disciplina Metodologia do Ensino da Música I, que, como visto anteriormente, direciona seu foco para a fundamentação epistemológica dos processos de ensino-aprendizagem musical e o planejamento de aulas e demais oportunidades formativas em música (UFCG, 2011a, p. 47).

O *quarto bloco* do curso continua apresentando componentes curriculares relacionados às dimensões estético-musical e pedagógico-musical:

Gráfico 9: Cenário formativo configurado pelos estudos do quarto bloco do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do PPC da LicMus/UFCG. (2011a).

Nesse bloco, Percepção Musical tem seu último semestre de estudos, com apenas 2 créditos. O mesmo ocorre com Harmonia, Canto Coral, Prática Interpretativa, História da Música Ocidental e Contraponto, que chegam ao fim de suas sequências progressivas convencionais. A dimensão pedagógico-musical é representada por Metodologia do Ensino da Música II – que, conforme destacado anteriormente, dedica a maior parte de sua carga horária aos estudos dos métodos ativos de musicalização (UFCG, 2011a, p. 48) –, e Pedagogia do Instrumento, que, muito embora apresente uma única ementa no PPC (UFCG, 2011a, p. 53), é ministrada de maneira específica para cada instrumento.

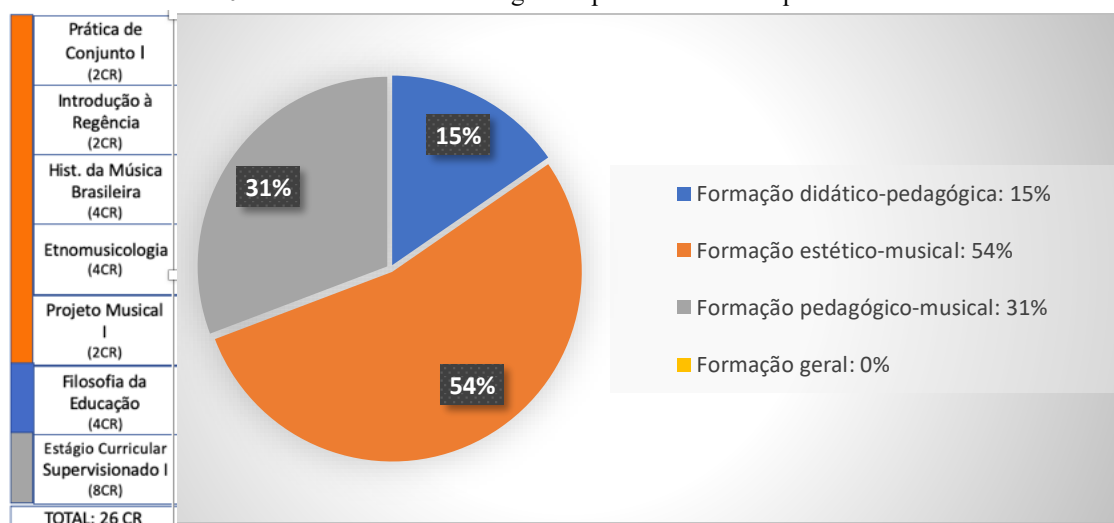
Da maneira como encontram-se configurados no Projeto Pedagógico do Curso, os Blocos 3 e 4 da licenciatura em música da UFCG representam o ponto culminante dos estudos de música no ementário, visto que ocupam 100% de seus créditos exclusivamente com estudos que envolvem conhecimentos musicais – seja da dimensão estético-musical, seja da dimensão pedagógico-musical. Entretanto, verifica-se que esses blocos representam também o ápice da fragmentação dos conhecimentos vivenciados. Este fato pode ser comprovado pela análise da configuração referente à primeira semana do mês de maio de 2019, que, naquele período, equivaleu à nona semana de aulas, ou seja, reflete os estudos ocorrendo aproximadamente na metade do período letivo¹⁰⁴. Naquele contexto, os dados aos quais esta pesquisa teve acesso comprovam que o aluno do quarto bloco da licenciatura em música da UFCG, na primeira

¹⁰⁴ Dados obtidos por meio dos diários de classe das disciplinas ministradas naquele período. Fonte: Controle Acadêmico Online da UFCG (2020).

semana de maio de 2019, estava lidando com procedimentos composicionais próprios do período Barroco (Contraponto II), analisando uma obra do período Clássico (Harmonia III), estudando a história e as características estruturais do Dodecafonismo (História da Música Ocidental III), cantando cânones (Canto Coral IV), transcrevendo música brasileira (Percepção Musical IV), tocando peças diversas, conforme seu instrumento (Prática Instrumental IV), analisando métodos para o ensino de outras peças também de seu instrumento (Pedagogia do Instrumento) e aprendendo como ensinar música por meio da percussão corporal (Metodologia do Ensino da Música II). Como é possível perceber, esse é um cenário que representa muito bem a fragmentação caracterizada pelo modelo disciplinar, que, ao invés de favorecer a integração entre conhecimentos e saberes diversos, acaba por constituir estudos segmentados, desarticulados e por vezes até isolados entre si (LIBÂNEO, 2012; SHULMAN, 1986; 2014). No caso específico da formação para a prática docente musical, esse parece ser um problema ainda mais delicado, haja vista o caráter orgânico e integrado do próprio fenômeno musical em si mesmo (MOORE, 2017).

A entrada na segunda metade do curso inicia uma mudança de foco na formação dos licenciandos, que apresentará uma diminuição paulatina do espaço para componentes vinculados à dimensão estético-musical e a inserção dos estudos voltados à dimensão didático-pedagógica e dos estágios supervisionados. Isso irá se acentuando progressivamente a cada bloco, encontrando seu ápice nos dois períodos finais do curso. Nesse quadro, o *quinto bloco* da LicMus/UFCG oferta ao aluno disciplinas de três dimensões formativas, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 10. Cenário formativo configurado pelos estudos do quinto bloco do curso.



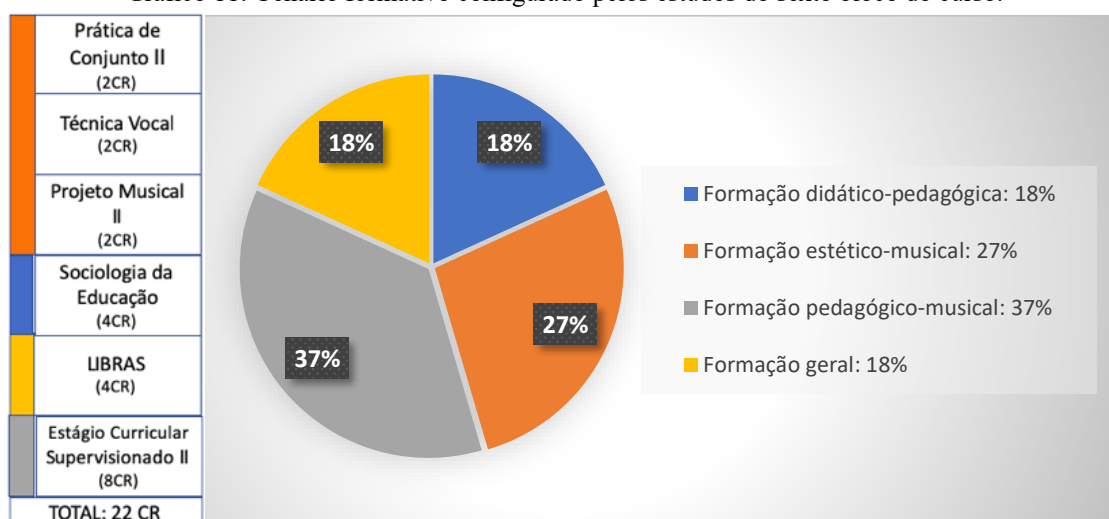
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do PPC da LicMus/UFCG (2011a).

Os cenários formativos configurados a partir desse quinto bloco confirmam a adesão tácita do curso à perspectiva do modelo “3+1” – que, conforme refletido em capítulo anterior, preconiza uma formação docente estruturada a partir da sobreposição de estudos didático-pedagógicos de caráter instrumental sobre uma base formativa predominantemente constituída por estudos específicos da área (MOREIRA, 2012; GATTI, 2010). Sendo assim, o PPC da LicMus/UFCG passa a enfatizar a formação voltada às dimensões didático-pedagógica e pedagógico-musical a partir desse bloco, incrementando progressivamente suas cargas horárias até chegar aos dois últimos períodos do curso. Iniciam-se também os estudos de Projeto Musical, que terão o objetivo de culminar na escrita do TCC, assim como a sequência de Estágio Curricular Supervisionado, conforme as disposições legais. Na dimensão estético-musical, o licenciando irá cursar Etnomusicologia, que consiste no único componente curricular do curso a mencionar explicitamente a diversidade musical em seus objetivos (UFCG, 2011a, p. 38). O aluno também cursará Introdução à Regência – cuja ementa é voltada para o estudo dos aspectos gestuais e técnicos próprios da condução de repertórios variados –, Prática de Conjunto I, que visa a vivência musical no contexto de grupos com formações diversas – e História da Música Brasileira, apresentada pelo PPC como sendo uma disciplina direcionada a “estudar a história da música brasileira, desde o período da colonização até os dias atuais, abordando importantes nomes e obras dos principais compositores” (UFCG, 2011a, p. 41)¹⁰⁵. Iniciam-se também os componentes curriculares relacionados à formação didático-pedagógica, com a disciplina Filosofia da Educação.

O *sexto bloco* é o único a propor estudos referentes às quatro dimensões formativas, de acordo com o exposto no gráfico a seguir:

¹⁰⁵ Cumpre assinalar que a bibliografia definida pelo PPC para esse componente curricular evidencia uma abordagem direcionada para os estilos e repertórios vinculados à linguagem erudita.

Gráfico 11: Cenário formativo configurado pelos estudos do sexto bloco do curso.

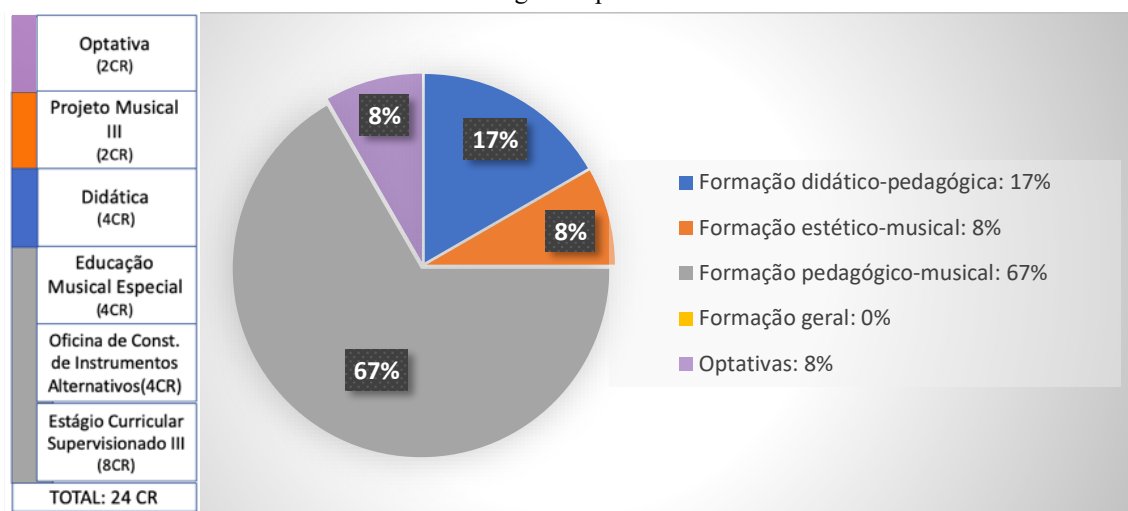


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do PPC da LicMus/UFCG (2011a).

Conforme assinalado anteriormente, os blocos da segunda metade do curso seguem a progressividade própria do modelo “3+1”, paulatinamente substituindo os componentes curriculares específicos da dimensão estético-musical por aqueles mais diretamente relacionados ao fazer pedagógico em si, ou seja, às dimensões didático-pedagógica e pedagógico-musical. Essa configuração pode ser compreendida como uma representação da dicotomia entre o fazer musical e o ensino musical, problemática analisada pelos estudos de autores como Campbell, Myers e Sarath (2016) e Moore (2017), já abordados anteriormente. Nessa direção, o licenciando da LicMus/UFCG deverá cursar nesse bloco a última disciplina obrigatória referente à prática instrumental – Prática de Conjunto II – e Técnica Vocal, componente que tem como foco o entendimento dos mecanismos de produção e controle da voz (UFCG, 2011a, p. 67). Além disso, o aluno cursará LIBRAS, componente obrigatório a todos os cursos de licenciatura do país (BRASIL, 2005), Estágio Curricular Supervisionado II, a ser cumprido prioritariamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Projeto Musical II e Sociologia da Educação.

O sétimo bloco do curso oferta aos licenciandos em música da UFCG componentes curriculares referentes a três dimensões formativas:

Gráfico 12: Cenário formativo configurado pelos estudos do sétimo bloco do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do PPC da LicMus/UFCG. (2011a).

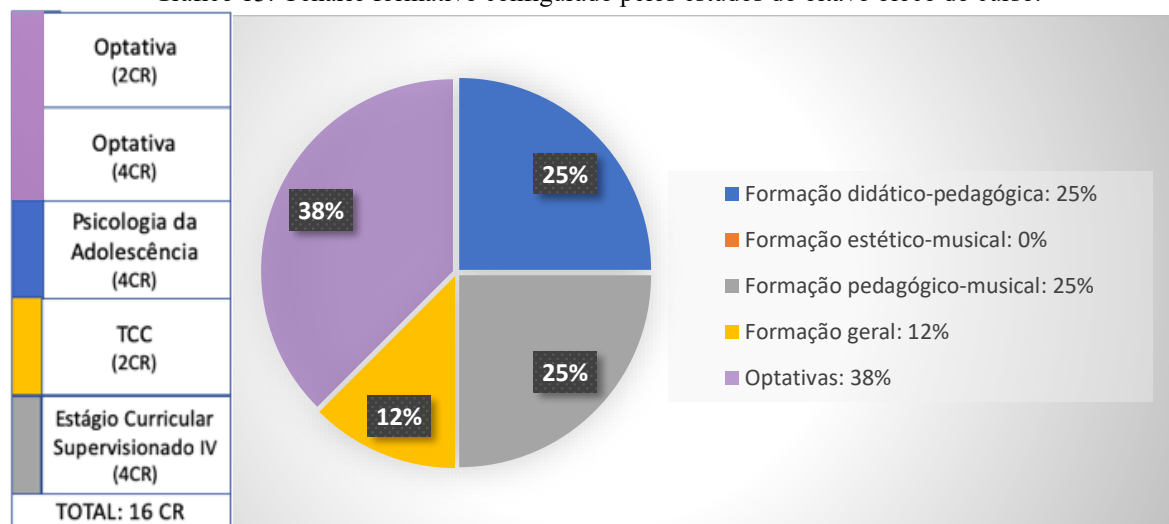
Nesse período não há mais estudos obrigatórios de componentes curriculares da dimensão estético-musical, o que muitas vezes ocasiona grande desestímulo aos licenciandos, como será possível comprovar nas análises dos discursos do capítulo posterior. Nesse aspecto, as disciplinas optativas algumas vezes têm atuado como principal – ou até mesmo o único – vínculo dos estudos acadêmicos com a prática musical em si. De fato, conforme assinalado em tópico anterior, como a maior parte desses componentes de livre adesão consiste, na realidade, em disciplinas obrigatórias do Bacharelado que são franqueadas à licenciatura, é comum que os licenciandos optem por creditar como optativas disciplinas como Prática Instrumental V ou Música de Câmara, por exemplo. Entretanto, é importante salientar, em alguns semestres, o curso também oferece, a depender da demanda e do planejamento pessoal dos professores, componentes optativos mais direcionados à diversidade musical – como a disciplina Música das Américas – ou estudos cujo enfoque gira em torno da educação musical em si mesma – caso de Práticas de Inovação em Educação Musical ou Educação Musical em Múltiplos Contextos¹⁰⁶.

Além disso, segue-se a sequência de Projeto Musical e Estágio Curricular Supervisionado, que agora estabelece trabalhos a serem cumpridos nas séries finais do Ensino Fundamental. A dimensão didático-pedagógica é representada pelo componente curricular de Didática, ao passo que são introduzidos dois importantes componentes curriculares referentes à dimensão pedagógico-musical: Oficina de Construção de Instrumentos Alternativos e Educação Musical Especial, ambos abordados em detalhes anteriormente.

¹⁰⁶ A relação completa das disciplinas optativas ofertadas pela licenciatura em música pode ser conferida no PPC da LicMus/UFCG, p. 25.

Por fim, o curso se encerra diminuindo consideravelmente a carga horária dos componentes curriculares obrigatórios, conforme pode-se observar no gráfico abaixo, que representa o cenário de seu *oitavo bloco*:

Gráfico 13: Cenário formativo configurado pelos estudos do oitavo bloco do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do PPC da LicMus/UFCG.

No último cenário formativo prescrito para o professor de música em formação, a maior parte da carga horária é dedicada às disciplinas de caráter optativo. Além disso, Estágio Curricular Supervisionado deve ser cumprido prioritariamente no Ensino Médio e o licenciando deve se dedicar à escrita e defesa de seu Trabalho de Conclusão de Curso, atividade regulamentada por meio da Resolução CCGM 01/2013, aprovada pela Câmara Superior de Ensino da UFCG¹⁰⁷. Por fim, o aluno deverá cursar o componente didático-pedagógico Psicologia da Adolescência, último dos quatro componentes curriculares integrantes da dimensão didático-pedagógica.

A integralização curricular prevê ainda a contabilização dos 14 créditos referentes às atividades complementares flexíveis, que em determinadas seções do PPC são também designadas como atividades acadêmico-científico-culturais (UFCG, 2011a, p. 21). Regulamentadas por meio de resolução específica apenas ao PPC¹⁰⁸ são consideradas válidas para crédito acadêmico atividades como a participação em projetos de extensão, estágios não obrigatórios, trabalhos de iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e demais eventos científicos, etc. Além disso, é possível obter créditos também por meio de várias

¹⁰⁷ Disponível em: <<http://www.musica.ufcg.edu.br/doc/TCCB.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

¹⁰⁸ Trata-se da Resolução CCGM n. 04/2013 (Anexo D). Cabe ressaltar que este documento regulamenta formalmente o registro de atividades complementares flexíveis para o Bacharelado, mas tem sido correntemente utilizado como referência também para a Licenciatura.

outras atividades não diretamente vinculadas à universidade, mas que se relacionam de alguma maneira com o escopo da atividade musical como um todo, tais como composição ou produção musical, participação como cantor ou instrumentista em espetáculos diversos, elaboração de material didático, etc. Cabe ao licenciando realizar e registrar cada atividade complementar realizada ao longo de todo o curso, o que deve ser feito com base em tabela anexa à Resolução CCGM n. 04/2013, que sistematiza atividades flexíveis consideradas válidas em categorias e estabelece a quantidade máxima de horas que podem ser contabilizadas por cada item (Anexo D).

A análise sistemática do PPC da LicMus/UFCG permite perceber como a formulação das seções iniciais do documento apresentam um perfil de curso fundamentalmente distinto daquilo que se revela nas definições apresentadas em sua estrutura curricular. Nesse contexto, conquanto as seções iniciais preconizem uma formação docente integrada, aberta à diversidade e contextualizada com as demandas profissionais verificadas no cenário local, a composição do itinerário formativo e as ementas dos componentes curriculares propostos desvelam um curso de linha predominantemente divergente a esses princípios. Emergem da presente pesquisa, portanto, uma série de reflexões relacionadas às escolhas formativas assumidas pelo curso, sobretudo no que diz respeito ao desequilíbrio entre as quatro dimensões formativas no itinerário proposto, como também aos traços de colonialidade verificados na concepção fundamental de seus componentes curriculares.

No que diz respeito à explícita predominância dos estudos característicos da dimensão estético-musical em relação às dimensões pedagógico-musical, didático pedagógica e da formação geral, evidencia-se o caráter predominantemente técnico conferido ao curso desde sua concepção inicial. Essa constatação, como assinalam os estudos de Moore (2017), Campbell, Myers e Sarath (2016), Penna (2007), Queiroz (2017b; 2019; 2020), desvela um perfil fundamentado na perspectiva de que o domínio de determinados conteúdos e habilidades técnicas garantiria, como que automaticamente, a constituição da docência na área da música, legando aos estudos vinculados às demais dimensões formativas posição secundária ou, quando muito, complementar. A análise do PPC em questão permite verificar que esse é, de fato, um pressuposto assumido pelo curso, ainda que tacitamente.

Ao mesmo tempo, cumpre perceber que essa dimensão estético-musical amplamente favorecida pelo itinerário formativo proposto possui ainda uma qualificação muito específica:

ela é explicitamente fundamentada sobre os pilares da sistematização da linguagem musical conforme os padrões estabelecidos a partir do universo erudito. Nesse sentido, a análise das ementas dos componentes curriculares evidencia a presença de fortes traços de colonialidade que determinam o caráter da formação de professores assumida pela LicMus/UFCG, deixando de lado os conhecimentos e saberes de tantas outras musicalidades que se entrecruzam no contexto cultural de Campina Grande. Esse é um traço característico de muitos outros cursos superiores de formação na área de música em diversos outros contextos, conforme apontam os estudos de Aróstegui (2011), Pereira (2012), Almeida (2009), Queiroz (2017b; 2020), dentre outros.

A compreensão do peso exercido por esses fatores na formação dos professores de música no cenário pesquisado adquire especial relevância quando se contempla os discursos dos sujeitos que fazem parte do meio social da LicMus/UFCG – licenciandos e docentes – assim como também as falas de seus egressos. Ali é possível perceber como essas concepções e perspectivas são, em parte, absorvidas, ressignificadas e reproduzidas pelos sujeitos. Por outro lado, evidenciam-se também importantes conflitos e divergências dessa formação com relação às demandas práticas do cotidiano e ao próprio contexto cultural no qual os sujeitos se encontram inseridos.

Esse universo de percepções, avaliações e conflitos que emergem nas falas e discursos dos sujeitos será abordado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO VI

Os sujeitos da LicMus/UFCG: percepções, conformações e proposições

No presente capítulo apresento as percepções, conformações e proposições recorrentes entre os licenciandos, egressos e professores da LicMus/UFCG a respeito da formação docente na área de música, de um modo geral, e sua configuração específica no cenário do curso no qual estão inseridos. Articuladas em torno dos discursos dos sujeitos, essas análises permitirão a sistematização de três compreensões que se mostram fundamentais no contexto geral do presente trabalho: (1) primeiramente, será possível identificar as perspectivas de aprendizagem, concepções e conformações dos sujeitos com relação ao conjunto de conhecimentos que pode ser considerado como a base da formação docente na área de música – em que ela consiste, como ela pode ser alcançada e, de maneira especial, como ela se configura no contexto específico da LicMus/UFCG. (2) Além disso, será possível, ainda, perceber, analisar e interpretar as avaliações elaboradas pelos sujeitos em torno das limitações e fragilidades que julgam encontrar na formação ofertada pelo curso, avaliações estas que geralmente emergem a partir do confronto cotidiano entre a formação recebida na universidade e os desafios práticos da atuação docente no contexto sociocultural no qual estão inseridos. (3) Por fim, serão alcançadas as proposições de inovação formuladas pelos sujeitos com vistas a possíveis transformações da formação ofertada pelo curso. A fim de apresentar de maneira objetiva todo esse quadro, este capítulo encontra-se estruturado em três seções principais, sendo que cada uma delas apresenta, discute e reflete em torno de uma das três compreensões sistematizadas.

Conforme explanado quando das descrições metodológicas da pesquisa, este capítulo foi construído tendo como base principal as falas dos sujeitos, coletadas por meio de entrevistas individuais e de sessões de grupos focais. Fazendo uso de procedimentos de triangulação, essas falas também serão articuladas a diversos outros dados oriundos dos demais instrumentos também utilizados ao longo da pesquisa, tais como os questionários aplicados, a análise documental do PPC, os dados obtidos por meio da observação participante, bem como a eventuais proposições da literatura relacionada às análises em questão. No que diz respeito à motivação dos sujeitos, os roteiros elaborados para a condução das entrevistas e dos grupos focais foram construídos a partir de questões que priorizassem a expressão de suas percepções da maneira mais espontânea possível. Nessa direção, optei por não formular explicitamente questões direcionadas a sondagens a respeito das quatro dimensões formativas utilizadas como categorias para a análise do PPC. Entretanto, reflexões em torno da caracterização dessas

dimensões permeiam todo o processo de interpretação dos dados obtidos nessa fase da pesquisa, conforme será possível verificar.

6.1 Os sujeitos da LicMus/UFCG: perspectivas de aprendizagem e concepções em torno da formação docente na área de música

Nesta primeira seção, serão apresentadas as *perspectivas de aprendizagem* expressas pelos sujeitos da LicMus/UFCG, aqui interpretadas no sentido de proporcionar o desvelamento das principais concepções formativas subjacentes aos seus discursos. A análise, portanto, terá seu foco direcionado àquilo que os sujeitos da pesquisa entendem como sendo a base de conhecimento fundamental da docência na área da música, ou seja, o conjunto de conhecimentos e saberes essenciais para que um indivíduo possa atuar como educador musical.

O que nesta tese encontra-se designado como *perspectivas de aprendizagem* consiste no conjunto de convicções, visões e valores que, na opinião dos sujeitos da pesquisa, fundamentam e estruturam os processos de aprendizagem inerentes ao seu percurso de formação. Isso equivale, portanto, àquilo que autores da Análise do Discurso costumam formular como *crenças de aprendizagem* (BARCELOS, 2004; 2006)¹⁰⁹. De acordo com Barcelos (2004, p. 130), as crenças de aprendizagem podem ser compreendidas como conjuntos de convicções relacionadas às motivações e aos modos de operação pertinentes ao ensino-aprendizagem de determinados conhecimentos. Essas convicções, afirma o autor, são notadamente marcadas por aspectos culturais e por diversos outros valores assumidos pelos sujeitos. Sendo assim, considerando que professores e alunos são portadores – e muitas vezes disseminadores – dessas crenças ou perspectivas de aprendizagem, a consciência a respeito da presença dessas ideias em um determinado contexto formativo configura-se como um fator importante para a compreensão da própria formação que ali vem sendo desenvolvida, visto que se tratam de convicções arraigadas que podem reforçar e mesmo induzir tomadas de posição e ações cotidianas, caracterizando a experiência dos indivíduos e fundamentando suas *avaliações*. Desse modo, de acordo com Barcelos (2006), essas crenças ou *perspectivas de aprendizagem* fazem referência àquilo que aprendizes e professores acreditam ser *verdadeiro* sobre os conhecimentos e processos formativos, especialmente da área à qual estão vinculados (BARCELOS, 2006, p. 3).

¹⁰⁹ No presente trabalho, a substituição do termo “crença” pelo termo “perspectiva” foi uma escolha de caráter puramente redacional.

No contexto específico da LicMus/UFCG, as *perspectivas de aprendizagem* presentes nos discursos dos sujeitos foram percebidas a partir dos depoimentos obtidos por meio de entrevistas individuais e dos debates suscitados nas sessões de grupos focais. Sendo assim, as falas aqui analisadas emergiram de discussões que diziam respeito às motivações de engajamento dos sujeitos à formação docente superior para a área de música, ao perfil que cada indivíduo espera construir no decorrer de seu processo formativo e aos aspectos que os sujeitos consideram como pontos fortes ou positivos da formação ofertada pelo curso.

As primeiras perspectivas de aprendizagem que ganham relevo a partir dos discursos analisados nesta pesquisa estão vinculadas às noções que os sujeitos do curso elaboram a respeito daquilo que pode ser considerado como uma *boa formação*. A esse respeito, 77,5% dos licenciandos que responderam aos questionários digitais aplicados por esta pesquisa (31 indivíduos) alegaram como motivação principal para sua presença na licenciatura o anseio pelo “aperfeiçoamento de minha formação musical”. Conforme verificado, essa busca por uma formação tida como *boa* ou *aperfeiçoada* tem por objetivo a sobreposição ou o aprimoramento de práticas anteriormente exercidas em contextos diversos – geralmente informais ou não-formais – bem como a abertura de novas oportunidades profissionais para aqueles sujeitos. Nas falas dos licenciandos e egressos alcançados pela pesquisa, os termos mais frequentemente utilizados para a formulação de argumentos em torno dessa temática foram *formação sólida*, *boa formação*, *formação consistente*, *formação avançada*, *formação mais profunda*, dentre outros. É o que se pode verificar nos depoimentos abaixo:

L4: Procurei a licenciatura em música porque eu sabia que esse curso poderia me fornecer **a formação musical adequada** para eu me tornar um bom professor (*L4*, *ES*, 2020).

L7: Entrei na faculdade com o pensamento de me especializar em música, me tornar um profissional. E aí pensei que, para conseguir isso, eu tinha que ter **uma boa formação musical**. Boa não, ótima (*L7*, *ES*, 2020).

L9: Eu já tocava desde criança, e tocava bem. Mas eu queria **uma formação avançada, mais profunda**. Então o caminho era a universidade mesmo, o curso superior (*L9*, *ES*, 2020).

L11: A formação musical do curso é **excelente**. Eu conheço amigos que estudam em outros cursos e sei que isso é raro nas licenciaturas. Acho que esse é um diferencial de Campina Grande. **Temos uma ótima formação musical** (*L11*, *GF2*, 2020).

E4: Durante o período em que fiz a licenciatura em música, a **formação musical** em minha área específica de performance foi **de grande excelência**. O nível musical que obtive a partir dos estudos da licenciatura me leva a considerar a formação que tive como **muito boa** mesmo (*E4*, *ES*, 2020).

Ao formularem respostas nas quais o termo *formação* aparece sempre acompanhado por um qualificativo que lhe confere uma designação específica – *musical* – os licenciandos e egressos entrevistados evidenciam um aspecto importante no que se refere a essa perspectiva de aprendizagem: o fato de que seus anseios e expectativas em relação à formação obtida no curso se dirigem prioritariamente aos conhecimentos especificamente vinculados às dimensões formativas próprias da área de música¹¹⁰. Nesse quadro, falas como as de L7 – “*Entrei na faculdade com o pensamento de me especializar em música*” – e de L9 – “[...] *tocava bem. Mas eu queria uma formação avançada, mais profunda [...]*” – ilustram essa perspectiva de aprendizagem elaborada pelos licenciandos. O mesmo raciocínio também pode ser percebido no discurso de L4, que declara que seu objetivo é ser “*um bom professor*” e que o caminho para o alcançar, em seu ponto de vista, seria conseguir obter “[...] *a formação musical adequada*”.

Perspectivas semelhantes são compartilhadas por uma parcela expressiva do grupo de professores do curso, que igualmente reforça em sua fala a oferta de uma formação musical sólida como *principal foco* da licenciatura em música:

P5: O aluno entra no curso buscando um **aprofundamento em sua formação musical** e um grande **crescimento técnico**, que ele espera alcançar aqui dentro da licenciatura (P5, ES, 2020).

P9: É muito importante que o aluno encontre na universidade uma **formação musical de excelência** no que diz respeito a todo o conhecimento do **ciclo básico da música**. A noção de afinação, a tradição da performance, da interpretação. Essa é a base técnica da música. Isso é essencial para o futuro docente (P9, ES, 2020).

P12: O fundamental é que o aluno da licenciatura encontre no curso uma **sólida formação** em harmonia, estudos teóricos e a base da linguagem musical. Além de seu estudo no instrumento, que deve ser em nível avançado, em nível de concerto (P12, ES, 2020).

Nas vozes dos professores, termos relacionados à qualidade do ensino ofertado pelo curso – tais como “*aprofundamento*”, “*excelência*”, “*sólida*” – são imediatamente relacionados a determinados conhecimentos e/ou habilidades específicos, todos eles articulados no âmbito da dimensão estético-musical – “*crescimento técnico*”, “*afinação*”, “*tradição de performance*”,

¹¹⁰ O refinamento das análises em torno dessas perspectivas e das concepções a elas subjacentes revelará que esses anseios são direcionados mais particularmente à dimensão estético-musical – e, em menor medida, à dimensão pedagógico-musical. Como será possível verificar no decorrer de todo o restante do presente capítulo, as menções dos sujeitos às outras duas dimensões formativas caracterizadas no presente trabalho – dimensão didático-pedagógica e dimensão geral – são notavelmente escassas.

“harmonia”, “*ciclo básico da música*”, “*estudos teóricos*”. Por outro lado, é importante assinalar que nenhuma das falas desses docentes formula qualquer menção aos conhecimentos inerentes às dimensões didático-pedagógica, pedagógico-musical ou à dimensão geral da formação docente como algo diretamente relacionado às noções de *profundidade*, *excelência* ou *solidez* do curso.

A coerência interna das percepções expressas em todo esse primeiro conjunto de perspectivas de aprendizagem formulados pelos sujeitos do curso até o momento permitem a identificação de uma primeira *concepção formativa* subjacente aos discursos desses licenciandos e professores: a concepção de que a *formação boa e desejável para a constituição do professor de música está prioritariamente vinculada à dimensão estético-musical*. Nesse contexto, como afirma P9, é a “*base técnica da música*” que constitui aquilo que será “*essencial para o futuro docente*”.

Um segundo conjunto de perspectivas de aprendizagem verificadas entre os discursos dos sujeitos da LicMus/UFCG se refere à especificação das práticas acadêmicas capazes de fazer com que um licenciando, efetivamente, alcance essa “boa formação” almejada – e, conseqüentemente, venha a se tornar um “bom professor”. De fato, as percepções de professores, licenciandos e egressos a esse respeito já puderam ser vislumbradas em algumas das falas anteriormente visitadas, tais como “[...] *a formação musical em minha área específica de performance foi de grande excelência.*” (E4), “[...] *a tradição da performance, da interpretação [...]. Isso é essencial para o futuro docente*” (P9) e “[...] *seu estudo no instrumento, que deve ser em nível avançado, em nível de concerto*” (P12). Entretanto, o teor dessas novas perspectivas de aprendizagem pode ser inferido com maior precisão a partir da leitura de novos depoimentos, ainda mais explícitos:

L6: Um professor **tem que tocar!** Tem que ter prática musical (L6, ES, 2020).

L1: Um educador musical **precisa ser afinado** (L1, ES, 2020).

L16: **O ponto principal** para a pessoa ser professor de música é ser, primeiramente, **um bom músico**. Isso quer dizer que ele tem que **estar com o instrumento no ponto!** (L16, ES, 2020).

E1: O professor de música **tem que saber tocar**. Tem que **dominar o básico da música em seu próprio instrumento** (E1, ES, 2020).

P1: **Nosso curso enfatiza o tocar, o repertório, a performance**. Isso é muito bom. O aluno tem que terminar a licenciatura **dominando o seu instrumento** (P1, ES, 2020).

P5: [...] o licenciando tem que demonstrar **o domínio de seu instrumento**, pois você só pode ensinar aquilo que você realmente domina (P5, ES, 2020).

P9: Nós colocamos **essa exigência** de o licenciando ter um **conhecimento aprofundado de seu instrumento**. [...] Para um professor é preciso admitir que o diploma de licenciado não é um requisito que o mercado de trabalho costuma exigir. Os requisitos para ser um bom professor de música muitas vezes são avaliados pela confiança, pela habilidade no instrumento mesmo, pois **um aluno quer estudar com quem toca bem** (P9, ES, 2020).

P2: Eu falo o tempo todo para eles: **quanto mais você dominar seu instrumento, melhor professor você vai ser** (P2, ES, 2020).

Os elementos discursivos sublinhados nos depoimentos acima permitem perceber que, na medida em que expressam sua firme convicção de que a *boa formação do professor de música* será alcançada por meio do aperfeiçoamento técnico vinculado à performance, os sujeitos do curso delineiam sua adesão a uma segunda concepção formativa subjacente, que *condiciona a boa formação de professores de música ao domínio técnico de um instrumento musical*. Tal convicção é tão fortemente sedimentada em suas perspectivas de aprendizagem que os sujeitos nem sentem a necessidade de expressar algum tipo de justificativa para sua formulação. Nesse aspecto, os discursos se mostram, então, explicitamente prescritivos e peremptórios: “[...] *tem que tocar*” (L6), “[...] *precisa ser afinado*” (L1), “[...] *tem que estar com o instrumento no ponto*” (L16). Nesse discurso, portanto, tal formulação aponta para o processo que Thompson (2011, p. 82) chama de *naturalização*, ou seja, a constituição artificial e muitas vezes sem embasamento de uma “verdade” que passa a ser tida por universal e que se impõe como naturalmente dada, inquestionável.

Os discursos dos professores seguem na mesma direção, fato que pode ser comprovado a partir das falas de P2 – “[...] *quanto mais você dominar seu instrumento, melhor professor você vai ser*” – e P9 – “[...] *Os requisitos para ser um bom professor de música muitas vezes são avaliados pela confiança, pela habilidade no instrumento mesmo*”. Nesse panorama, o argumento da capacidade docente adquirida por meio do domínio do instrumento musical é assumido pelos docentes como um ponto de apoio para a o delineamento de uma formação docente predominantemente direcionada à dimensão estético-musical.¹¹¹ Essa perspectiva é reforçada, ainda, por uma abordagem apenas parcial das exigências formais impostas pelo mercado de trabalho aos professores de música. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando P9 assinala que “[...] *é preciso admitir que o diploma de licenciado não é um requisito que o*

¹¹¹ Dados quantitativos da pesquisa corroboram essa constatação. De fato, 12 dos 13 professores entrevistados enfatizaram e justificaram de diversas formas sua convicção de que o licenciando precisa se dedicar para ser um *performer de alto nível*.

mercado de trabalho costuma exigir”, argumento que desconsidera a legislação e as demais diretrizes educacionais vigentes no país quanto às exigências legais para o exercício da profissão docente – em qualquer área do conhecimento – na Educação Básica (BRASIL, 1996; 2008; 2016).

É importante salientar ainda que essa concepção formativa assume contornos bastante concretos no cotidiano acadêmico da LicMus/UFCG. No sentido de construir essa formação para uma performance de alto nível, os professores do curso esperam que os licenciandos se dediquem sistematicamente às práticas de estudo já consolidadas por meio do modelo conservatorial (PENNA; SOBREIRA, 2020; PEREIRA, 2012). É o que se pode perceber nos discursos de P2 e P8:

P2: O aluno da licenciatura **tem que entender** que **ele deve ser disciplinado** e ter aquelas tantas horas de estudo por dia, senão ele vai virar um professor “meia-boca”. É preciso estudar bastante o instrumento (P2, ES, 2020).

P8: Precisamos criar na licenciatura estudos que façam dos alunos **exímios instrumentistas** e improvisadores. **Eles têm que entender que é preciso sentar com o instrumento 6 ou 7 horas todos os dias** (P8, ES, 2020).

Nos trechos acima, expressões como “*tem que entender*” (P2) e “*ele deve ser disciplinado*” (P8) denotam prescrições imperativas que chegam a desconsiderar – em nome da busca por um determinado modelo de excelência no instrumento musical – todas as outras demandas por tempo – inclusive de estudo – da vida pessoal, acadêmica e profissional do licenciando – “[...] *é preciso sentar com o instrumento 6 ou 7 horas todos os dias*” (P8).

Entre os licenciandos, essa noção de rigor comumente associada aos estudos técnicos é muitas vezes percebida como fator de legitimação e comprovação da credibilidade e da seriedade de seus estudos. É o que se pode perceber nos depoimentos de L11, L9 e L7:

L11: Eu conheço amigos que estudam em outros cursos e sei que isso é raro nas licenciaturas. Acho que esse é um diferencial de Campina Grande (L11, GF2, 2020).

L9: Uma das coisas que me chama a atenção é que a licenciatura na UFCG é **claramente tecnicista**, é um curso que **prima mesmo pela técnica do instrumento**, técnica do tocar, de buscar a perfeição instrumental. **Esse é um ponto forte dessa licenciatura** (L9, ES, 2020).

L7: Deveria ser mais técnico ainda. Para mim, **o cara que não tem domínio técnico não era nem para entrar num curso superior**, se não souber essa essência. **Isso desvaloriza a licenciatura** (L7, GF1, 2020).

Uma outra particularidade presente na voz dos educadores a esse respeito é que os argumentos de legitimação em torno da concepção do domínio técnico-instrumental também aparecem sob a forma do delineamento das *consequências negativas* ocasionadas pela eventual não-adesão dos licenciandos a essa noção de seriedade e disciplina nos estudos. Desse modo, o depoimento mencionado mais acima “[...] *senão ele vai virar um professor ‘meia-boca’*” (P2), por mais que pareça o simples recurso a uma figura de linguagem, revela a convicção assumida por este professor de que, caso o aluno não obtenha um determinado nível de domínio técnico em seu instrumento, isso necessariamente comprometerá toda a sua pretensão de ser um bom professor. Esse mesmo tom pode ser verificado em formulação ainda mais enfática na fala de P1:

P1: Mas se a pessoa não quer, não tem interesse... eu deixo o aluno decidir em que nível ele quer terminar o curso. Você que sabe! É assim: o camarada quer ter a possibilidade de passar numa prova de altíssimo nível e ter um superemprego? [...] Ou quer ficar dando aulinhas [...]? Ou mesmo se ele quer ser só um professor de colégio básico, né? (P1, ES, 2020).

Como é possível verificar, o discurso do docente é incisivo – e certamente também intimidador – na busca por defender a concepção assumida por seu autor. Mais ainda: ao considerarmos que esta fala expressa explicitamente argumentos que o professor alega utilizar junto aos seus alunos no exercício cotidiano de sua docência, deve-se levar em conta, inclusive, que ela carrega o poder de constituir determinadas práticas sociais dentro do curso. Nesse contexto semântico, formulações de expressões como “*você que sabe*”, “[...] *ficar dando aulinhas [...]*” e “[...] *quer ser só um professor de colégio básico*”, além de revelar uma relação de desvalorização no que se refere a determinados campos de atuação do educador musical, caracteriza nitidamente o que, na análise de discursos, Thompson (2011) designa como “*dissimulação por tropo*”. Nesta estratégia de construção simbólica, opera-se a defesa e a implementação de uma determinada concepção por meio do emprego de elementos discursivos aparentemente desconexos a ela (THOMPSON, 2011, p. 84). Esse é o recurso que se pode perceber nos argumentos de P1, que frontalmente questionam seus alunos com relação a questões mais amplas – como o interesse pelos estudos, a noção de qualidade musical ou a perspectiva de um bom emprego na área, por exemplo – mas visam, na realidade, apenas obter a adesão daqueles licenciandos a um determinado modelo de formação.

Outro ponto importante de se ressaltar nas reflexões em torno dessa segunda concepção formativa presente no contexto da LicMus/UFCG é a adesão aos paradigmas que estruturam os estudos do bacharelado como referência para a caracterização da formação ofertada pela licenciatura. Nessa direção, mais de uma vez os argumentos em torno da

necessidade de disciplina nos estudos com o instrumento e o compromisso com seu domínio técnico são evocados, tanto por professores quanto por licenciandos, por meio da equiparação dos estudos da licenciatura com relação aos do bacharelado:

*L8: Para mim é muito importante ver que a licenciatura e o bacharelado **possuem a mesma base, pagando juntos** [as mesmas disciplinas]. [...] Então acabamos tendo **praticamente o mesmo curso dos bacharelados**. Isso é muito bom, acho um ponto muito positivo (L8, ES, 2020).*

*L14: A integração entre os bacharelados e os licenciandos é um dos traços mais marcantes do nosso curso [...] para mim isso **mostra um compromisso da licenciatura com a qualidade musical** (L14, ES, 2020).*

*P9: **É um ponto de grande relevância dos nossos cursos a integração entre o bacharelado e a licenciatura**, pois o nosso egresso sai preparado para atuar, até certo ponto, em espaços diversificados. **O nosso licenciado toca bem**. O nosso bacharel consegue ser um bom professor (P9, ES, 2020).*

*P8: A gente disponibiliza para o licenciando a mesma base teórica dada aos bacharelados [...] que é **a essência da formação musical** (P8, ES, 2020).*

Como é possível verificar, nas falas acima o bacharelado é claramente assumido como um referencial de excelência na busca pela *boa formação musical a ser alcançada por meio do domínio técnico do instrumento*. Acostar-se a ele, portanto, é um modo pelo qual os discursos dos sujeitos da LicMus/UFCG operam a legitimação dessa concepção formativa¹¹².

Aprofundando um pouco mais as análises em torno das falas dos sujeitos a respeito da natureza dessa formação desejável para a constituição do professor de música, percebe-se que um terceiro conjunto de perspectivas de aprendizagem que emergem de seus discursos vincula explicitamente a *boa formação docente* e o *domínio técnico* capaz de alcançá-la ao universo da música erudita:

*L9: [...] o método de ensino assumido pelos professores do curso, que é um **ensino centrado na música erudita**... harmonia, contraponto, a própria percepção... toda essa base erudita, para mim, é o ponto forte do curso. **Porque aí a gente vê que é uma coisa séria**... pra valer mesmo (L9, ES, 2020).*

*L14: Há alguns professores da UFCG... tem aqui um núcleo de professores que considero de altíssimo nível... o currículo deles, cada um na sua área [...] nessa ‘pegada’ erudita mesmo. **Isso é um diferencial da qualidade de nosso curso** (L14, ES, 2020).*

¹¹² É importante ponderar que essa concepção parece guardar estreita relação com a própria constituição histórica da graduação em música da UFCG, conforme abordado no Capítulo 4. Entretanto, conforme será possível verificar mais adiante, esse é um dos aspectos que vêm sendo problematizados por parcela significativa dos licenciandos e professores ultimamente.

P1: Eu preparo meus alunos para repertório de concurso [...]. É preciso que o aluno toque muito bem, porque o músico que é bom nunca fica desempregado. [...] Então, eu acho que **a universidade de música não pode querer negar a música erudita ocidental, não**. Como assim? (*P1*, *ES*, 2020).

P12: O fundamental para a pessoa ser bem formada é um método... e **o método por excelência está aonde? É lá, mesmo: no erudito!** (*P12*, *ES*, 2020).

Como é possível perceber, essas novas perspectivas de aprendizagem assumem a linguagem e o repertório eruditos como uma espécie de *fonte primordial* na busca pela competência/excelência necessária para a atuação no mercado de trabalho. Essa é uma convicção que parece estar firmemente consolidada entre os sujeitos da LicMus/UFCG. Com efeito, as falas apresentadas acima são notadamente marcadas pela construção de *cadeias de razoabilidade*, cuja função parece ser justificar e fundamentar a *opção preferencial* do curso pelos referenciais próprios da música erudita. Nesse quadro, os discursos desses sujeitos lançam mão de noções como a garantia de qualidade obtida a partir do currículo de membros do quadro docente (*L14*) e a perspectiva de uma boa colocação profissional que esse tipo de estudo pode vir a proporcionar (*P1*). Em tal contexto, se a “boa formação musical” se encerra prioritariamente em um *lócus* específico – a música erudita (*P12*) – torna-se difícil até mesmo imaginar uma formação docente que problematize a adesão a seus padrões – “*Como assim?*” (*P1*). Estruturados e encadeados de maneira lógica e aparentemente inquestionável, esses discursos caracterizam a estratégia tipificada por Thompson (2011, p. 82) como *racionalização*, e são acionados como argumentos de autoridade que visam legitimar a formação de caráter erudito no contexto da LicMus/UFCG, uma vez que estabelecem elos com tradições firmemente instauradas, conferindo-lhes status de “*coisa séria... pra valer mesmo*” (*L9*).

Tais perspectivas de aprendizagem permitem, portanto, a identificação de uma terceira concepção formativa compartilhada entre os sujeitos do curso: a concepção de que *a música erudita define e constitui o conjunto de conhecimentos e saberes fundamentais para a formação do professor de música*.

Fato digno de nota é que essa concepção formativa se encontra explicitamente vinculada à questão da colonialidade como força definidora dos conhecimentos e saberes a serem estudados nos cursos superiores da área de música, conforme refletido em capítulo anterior. Nesse quadro, os discursos dos sujeitos da LicMus/UFCG corroboram tanto as análises empreendidas por esta pesquisa em torno do PPC do Curso (Capítulo 5) quanto as proposições dos estudos que apontam a naturalização do conjunto de conhecimentos característicos da linguagem musical erudita como sendo a referência prioritária e essencial para a padronização

da formação musical em nível superior (PENNA; SOBREIRA, 2020; QUEIROZ, 2020; 2019; 2017b; PEREIRA, 2012). Essa reflexão será retomada em detalhes em discussões posteriores.

Por fim, um quarto grupo de perspectivas de aprendizagem identificadas nas falas dos sujeitos da LicMus/UFCG evidencia a existência de uma espécie de *concepção-mestra* que representa uma síntese unificadora das três anteriores. Com efeito, de acordo com as falas analisadas, os sujeitos do curso formulam uma concepção formativa por meio da qual se define a existência de um determinado *conjunto de conteúdos específicos previamente sistematizados* que constituem a *base por excelência* de toda a formação – técnica e docente – para a área de música. Em outras palavras: *a concepção a respeito da existência e da natureza de uma suposta "base de tudo"!*

Na verdade, essa concepção já vinha dando sinais de sua presença desde as primeiras falas analisadas nesta seção, com sua existência sendo referida algumas vezes como “*o ciclo básico da música*” (P9), “*a base técnica da música*” (P9), “*a base da linguagem musical*” (P12), ou, ainda, “*a essência da formação musical*” (P8). Entretanto, ela se torna muito mais explícita ao identificarmos as falas que procuram ilustrar a quais disciplinas e conteúdos exatamente os sujeitos se referem quando fazem menção aos estudos que consideram essenciais na licenciatura:

L3: Um bom professor precisa **solfejar** e ter um bom conhecimento sobre **história da música** (L3, ES, 2020).

L4: Eu sei que estudos que temos como a **história da música**, por exemplo, são importantes como **formação básica** para os professores. A mesma coisa eu digo sobre os aspectos teóricos da música, que a gente encontra nas disciplinas **Harmonia, Contraponto**, etc. (L4, ES, 2020).

L8: [...] História da música, harmonia, percepção. Essa é **a formação enquanto músico, que vem primeiro porque é essencial para, depois, você ser professor** (L8, ES, 2020).

L9: **Harmonia, contraponto, percepção** são os estudos principais, a base da música, em minha opinião (L9, ES, 2020).

Aqui é importante salientar que, conforme assinalado anteriormente, os conteúdos agora relacionados pelos estudantes dizem respeito às disciplinas que são compartilhadas entre o bacharelado e a licenciatura. Nesse panorama, o uso de expressões como “[...] *importantes como formação básica*” (L4), “[...] *são os estudos principais*” (L9) e “[...] *a formação enquanto músico, que vem primeiro porque é essencial para depois você ser professor*” (L8), evidenciam o nível de valoração atribuído a esses estudos, tidos como caracterizadores da assim chamada “base de tudo”.

As falas de alguns professores confirmam a circulação dessa concepção formativa naquele meio social:

P1: Boa teoria e harmonia são essenciais e indispensáveis ao professor em formação (P1, ES, 2020).

P4: Se me perguntarem o que é mais importante para o professor de música saber eu respondo logo: escalas e tonalidades. É isso que faz a música! (P4, ES, 2020).

P2: Muito importante em nosso currículo é a valorização da harmonia, arranjo, composição. Isso é muito bom porque são essas coisas que dão uma base boa para eles (P2, ES, 2020).

P5: Um professor de música, em qualquer situação, precisa entender de harmonia, precisa entender de contraponto, análise (P5, ES, 2020).

P3: É essencial o domínio dos fundamentos da linguagem musical como um todo: harmonia, aspectos teóricos, leitura (P3, ES, 2020).

P8: Eu falo mesmo em teoria, leitura da partitura [...]. São esses conhecimentos que dão o fundamento para uma pessoa ser um músico. E aí, é o seguinte: se o cara é músico, ele dá aula... ele faz o que ele quiser! (P8, ES, 2020).

Os discursos dos professores não apenas reforçam a delimitação dos conhecimentos e saberes que se estabelecem como a “base de tudo”, mas também deixam bastante evidente que o domínio dessa base define, em sua percepção, o nível de um músico e, em última análise, também o nível de um professor de música. Nesse aspecto, expressões reiteradas, tais como “base”, “essencial”, “fundamento”, “indispensáveis”, “mais importante”, dentre outras, constituem-se como escolhas linguísticas que possuem, nesse contexto semântico, uma função de *naturalização*, ou seja, atuam como elementos discursivos que obscurecem as dimensões socioculturais dos conteúdos a que se referem enquanto recortes de determinadas práticas anteriores, dotando-as de caráter e importância natural e inquestionável (Thompson, 2011, p. 87). Essa concepção é muito bem definida pela frase final da fala de P8: “São esses conhecimentos que dão o fundamento para uma pessoa ser um músico. E aí, é o seguinte: **se o cara é músico, ele dá aula... ele faz o que ele quiser!**”

Mas esse intrincado sistema de perspectivas de aprendizagem e concepções formativas contempladas no cenário da LicMus/UFCG certamente se configura a partir de algo muito mais complexo que a simples sobreposição de diferentes percepções a respeito da formação docente para a área de música e de como ela se desenvolve dentro daquele curso. Conforme mencionado anteriormente, a articulação entre os traços caracterizadores de todas essas perspectivas e

concepções explanadas até o momento permite a identificação de uma espécie de *linha mestra* que, por assim dizer, *confere uma certa unidade* a todas percepções formuladas até o momento. Nos termos da AD, isso sugere a existência de uma *ideologia consolidada e compartilhada* entre os sujeitos do curso – sobretudo licenciandos e professores¹¹³.

Conforme explanado no Capítulo 2 desta tese, Fairclough (2001a, p. 117) define ideologia como uma significação da realidade construída em diversas dimensões das práticas discursivas e que atua no sentido de produzir, reproduzir ou, eventualmente, transformar as relações de dominação em um determinado contexto. No caso específico daquilo que se infere a partir dos discursos dos sujeitos da LicMus/UFCG, a ideologia identificada por esta análise pode ser formulada por meio da seguinte proposição: um bom professor de música é *definido* por uma boa e desejável formação musical, formação esta que se materializa por meio do domínio de seu instrumento e pela aquisição de determinados conhecimentos considerados como a “base de tudo” em música. Essa “base de tudo”, por sua vez, consiste em um corpo de saberes cristalizados e fundamentalmente definidos a partir de padrões vinculados à música erudita.

Longe de permanecer como uma concepção sub-reptícia ou velada, a adesão a essa ideologia apresenta explícitos sinais de naturalização na fala dos sujeitos (THOMPSON, 2011, p. 87). É o que se pode perceber nos depoimentos a seguir:

L8: A técnica erudita serve para qualquer música. Então não vejo problema no repertório da universidade ser mais erudito. **Essa é a base** (L8 ES, 2020).

L16: Quando eu entrei no curso, eu já entrei sabendo que era um curso erudito. Então, nem posso reclamar disso, porque a gente já sabe desde antes de entrar (L16, ES, 2020).

L19: Eu quero ser um bom professor de música, esse é um alvo. Para isso, goste ou não, eu tenho que dar conta da música erudita. É aí que entra a disciplina (L19, ES, 2020).

L7: Eu acho que é mesmo como diz o professor XXX: para tocar qualquer coisa, a gente toca lá fora. O que eu já sei... eu já sei! Aqui, na universidade, eu devo aceitar que vou tocar o que não sei, coisas mais altas: é aí que entra o erudito! (L7, ES, 2020).

¹¹³ Como irei destacar mais à frente, o discurso dos egressos tende a apresentar perspectivas fundamentalmente divergentes a esse respeito, fenômeno ocasionado por seu nível de reflexão em relação à funcionalidade dos conhecimentos docentes adquiridos no decorrer da licenciatura frente ao cotidiano profissional no qual estão inseridos.

Como é possível verificar, coadunam-se todas as perspectivas de aprendizagem e concepções formativas subjacentes apresentadas até o momento às diretrizes e estruturas formalizadas pelo PPC da LicMus/UFCG e que foram alvo das análises e reflexões do Capítulo 5. Elaboram-se, então, as *conformações* dos sujeitos aos princípios prescritos pelo núcleo da ideologia dominante no cenário do curso. Nesse quadro, não há o que questionar: a música erudita de tradição europeia é a base de tudo, o fundamento, uma vez que ela “*serve para qualquer música*” (L8). Essa afirmação pode ser compreendida como uma marca que desvela o entendimento de que a música erudita está, de alguma forma, em um nível de valoração superior ao de todas as outras músicas elaboradas pelo ser humano ao longo de sua história. Tal concepção é muito bem ilustrada pela fala de L7, que se refere ao repertório erudito trabalhado na licenciatura como a “[...] *coisas mais altas*”. A fala do docente P12 segue nessa mesma direção:

P12: O problema é que Campina Grande está numa fase de grupos musicais muito populares ainda, a tradição nossa aqui... a gente [LicMus/UFCG] ainda não conseguiu mexer com isso, depois de tanto tempo. Eu penso muito nisso porque acompanhei de perto o processo vivido em XXXX [cidade], que fez uma coisa muito forte: **trouxe gente de fora, montou uma orquestra, porque sabiam que era só a partir daquela música ali que viria a especialização** dos músicos locais [...] para crescer musicalmente pra valer. O resultado é que hoje, depois de alguns anos, XXXX [cidade] **agora tem músicos populares diferenciados, porque eles agora têm o alicerce seguro** que pode ser usado para tudo o mais que quiserem fazer, inclusive **serem os melhores professores** [...]. Aqui em Campina, por não termos essa atuação mais forte na sociedade, a gente ainda não conseguiu modificar isso tudo (P12, ES, 2020).

Como é possível verificar, a fala do professor significa a música erudita como algo superior à “[...] *tradição nossa aqui*”, que “[...] **ainda está numa fase de grupos musicais muito populares**”. A música erudita, então, passa a ser descrita não como uma representante de uma determinada cultura situada no tempo e no espaço, mas encontra-se alçada à condição de marco referencial e fonte de formação para o aperfeiçoamento das outras práticas musicais. Ela extrapola, portanto, a dimensão do *repertório* erudito, assim como também está para muito além simplesmente de uma eventual admiração por seus compositores, estilos, técnicas, sonoridades, etc. Trata-se, fundamentalmente, do estabelecimento de uma referência *metacultural* para a qual se atribui o poder e a missão de promover o aperfeiçoamento de todas as outras músicas de todas as outras culturas da história humana, pois, afinal de contas, de acordo com as palavras de P12, somente a base sólida proporcionada pela música erudita pode ajudar o músico a “[...] *crescer musicalmente para valer*”, pois ela consiste no “[...] *alicerce*

seguro que pode ser usado para tudo o mais que quiserem fazer, inclusive serem os melhores professores”.

Diante da força simbólica estabelecida por tal ideologia, mesmo os sujeitos que articulam argumentos em direção a percepções alternativas – ou até mesmo conflitos – com relação a essa potência, sentem-se na necessidade de justificar-se e até mesmo *desculpar-se* ao se colocarem em contraposição às bases de formação tidas como fundamentais naquele contexto. Esse é o caso do depoimento do licenciando L13, que problematizava em sua fala o fato de que os conteúdos que estudava nas disciplinas da licenciatura pouco ou nada o estavam ajudando em seu contexto profissional:

*L13: Veja, professor, eu espero que o senhor não entenda mal o que estou falando. **Eu não estou dizendo que não dou valor aos estudos** nem que acho ruim ser disciplinado, fazer as pesquisas, me dedicar... (L13, ES, 2020).*

O mesmo tipo de constrangimento pode ser percebido nas falas de L4 e E9:

*L4: A nossa academia é erudita e europeia. Eu acho isso lindo. Mas nos lugares onde eu trabalho as coisas que eu estudo aqui... não tem nem como usar. Deixa [eu] ser bem claro. É mais ou menos assim: **eu admiro demais a música erudita**, eu gosto de tocá-la e aprendo muito com ela. **Eu sei que ela é como se fosse a origem de tudo**, mas a realidade aqui é muito distante. **Falta mudar a realidade para que a gente possa usar esse estudo**. Acho que a universidade vai conseguindo isso aos poucos, mas é questão da educação do nosso povo mesmo (L4, ES, 2020).*

*E9: O repertório do curso de licenciatura era totalmente alienado da realidade profissional. Eu vejo nisso um problema. Porque, **por mais que toda a fundamentação teórica e técnica de todo tipo de música que a gente tem aqui no Ocidente tenha vindo do berço erudito**, como professores, nós deveríamos aprender como ajustar tudo isso para o nosso ambiente real (E9, ES, 2020).*

Como é possível perceber, as falas acima transcritas também revelam a *conformação* dos sujeitos a ideologia dominante no curso. Com efeito, ainda que estejam articulando argumentos cujo intuito seja expressar uma questão muito concreta de suas vidas profissionais – a inadequação de determinados conhecimentos e saberes musicais estudados na licenciatura às demandas verificadas em seus ambientes de trabalho – os sujeitos têm o cuidado de elaborar suas falas lançando mão de determinados elementos discursivos cuja função parece ser alcançar uma certa *concessão ou autorização* para que possam expressar seus questionamentos – “*Eu sei que ela [a música erudita] é como se fosse a origem de tudo, mas a realidade aqui [...]*” (L4).

A maneira como o egresso E9 formula sua fala, por sua vez, ecoa em consonância com o depoimento de P12, analisado anteriormente: “[...] *por mais que toda a fundamentação teórica e técnica de todo tipo de música que a gente tem aqui no Ocidente tenha vindo do berço erudito [...]*” (E9). Nesse quadro semântico, o discurso dos sujeitos revela objetivamente o fato de que, muito embora estejam nesse momento procurando expressar sua necessidade por uma formação docente diferente daquela a que têm tido acesso, a noção daquilo que seja a *boa formação*, a *formação sólida e consistente*, é determinada pela ideologia da *base de tudo*, que é a música erudita de tradição europeia.

Há, entretanto, outras implicações que merecem atenção nesse cenário. Nos termos da Análise Crítica do Discurso (ACD), a naturalização de uma determinada ideologia num dado contexto social pode vir a caracterizar a constituição de uma *hegemonia*, que Fairclough compreende como sendo uma liderança ou dominação exercida por força da integração de determinada ideologia aos modos de pensar e agir dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 121). Constituída a partir de alianças e concessões que operam no sentido de construir um consentimento naturalizado e automatizado – as *conformações às quais tenho me referido* – essa liderança alcança a prerrogativa de impor aquilo que passa a ser tido como padrão em determinado meio social.

Como é possível verificar, as análises em torno dos discursos formulados pelos sujeitos da LicMus/UFCG até o momento evidenciam muito explicitamente que a ideologia que se impõe naquele meio social apresenta-se efetivamente como *hegemônica*, visto que exerce dominação e poder naquele contexto formativo, determinando as premissas que fundamentam as concepções a respeito da natureza e das características da formação docente ali desenvolvida e norteando as práticas sociais assumidas por seus sujeitos. Naquele contexto, a materialização dessa hegemonia dá-se por meio de processos de sobrevalorização da música erudita de tradição europeia em relação a todas as outras práticas musicais e da sobreposição dos conhecimentos, repertórios e procedimentos a ela relacionados como referência fundamental para a formação desenvolvida naquele curso¹¹⁴.

A presença dessa hegemonia nos discursos dos sujeitos do curso deve ainda ser compreendida à luz das reflexões em torno dos traços de colonialidade ainda fortemente impressos no cenário do ensino superior de música de nosso país, e sobre os quais refletimos

¹¹⁴ É importante também ressaltar que essa hegemonia verificada no cenário da formação de professores de música de Campina Grande é também encontrada em vários outros contextos formativos, tanto no Brasil como no exterior, conforme apontam os estudos de Moore (2017), Campbell, Myers e Sarath (2016), Aróstegui (2011), Pereira (2012), Queiroz (2017c; 2019; 2020), dentre outros.

de maneira mais detalhada no Capítulo 03 da presente tese. Nesse sentido, é possível afirmar que os discursos dos sujeitos da licenciatura em música da UFCG situam localmente aquilo que observa Moore (2017): “[...] a maior parte das instituições musicais mostra-se ideologicamente colonizada a esse respeito, recusando-se a valorizar seu próprio patrimônio” (MOORE, 2017, p. 05, tradução minha)¹¹⁵.

Por fim, cumpre salientar que a força da ideologia hegemônica verificada no cenário da LicMus/UFCG pode ser comprovada também por meio dos dados quantitativos obtidos no decorrer desta pesquisa. De fato, aproximadamente 80% dos licenciandos que responderam aos questionários digitais e participaram de entrevistas e grupos focais declararam espontaneamente terem consciência do perfil erudito do curso – muito embora, como vimos no Capítulo 05, isso não seja explicitamente formulado em nenhuma das seções do PPC que definem formalmente o perfil do curso. Dentre os professores, 12 dos 13 entrevistados em algum momento fizeram referência aos conteúdos, repertórios ou procedimentos próprios da música erudita como referência principal para a formação docente da licenciatura em música.

Entretanto, isso não significa a ausência de vozes divergentes e mesmo de relevantes problematizações presentes nos próprios discursos que se conformam explicitamente à ideologia hegemônica ali presente. A esse respeito, Fairclough (2001a, p. 122) – tomando como base as reflexões e proposições teóricas formuladas por Antônio Gramsci – assinala que *hegemonia não é sinônimo de homogeneidade* e que, portanto, todo contexto social tende a também ser permeado por outras vozes, *vozes divergentes* que representam ideologias minoritárias, mas que reclamam constantemente seu próprio direito à posição hegemônica.

No caso específico da LicMus/UFCG essas outras vozes ecoam nas falas de uma considerável parcela de licenciandos e professores, mas se mostram especialmente presentes na perspectiva de seus egressos, que muitas vezes veem a formação universitária a que tiveram acesso sendo cotidianamente questionada por demandas profissionais totalmente desvinculadas da linguagem erudita. Esse será o tema do tópico a seguir.

6.2 Vozes divergentes, avaliações e concepções alternativas no cenário da LicMus/UFCG

¹¹⁵ Most musical institutions appear ideologically colonized in this sense, refusing to valorize such heritage (MOORE, 2017, p. 5).

Ao formular suas proposições sobre como os discursos dos sujeitos de um determinado meio social podem evidenciar a presença de ideologias e hegemonias em operação naquele contexto, Fairclough (2001a) assinala que, muito frequentemente, as vozes divergentes que desvelam concepções alternativas com relação à hegemonia estabelecida emergem a partir de conflitos ocasionados pelas próprias práticas sociais cotidianas. Nesse quadro, de acordo com o autor, ideologias e hegemonias costumam ser questionadas quando postas em contraste com demandas concretas para as quais suas propostas não oferecem resposta suficiente ou satisfatória na avaliação dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 128).

No contexto específico da LicMus/UFCG, muito embora a ideologia descrita e analisada no tópico anterior se mostre, conforme evidenciado, hegemônica, os dados obtidos por meio desta pesquisa corroboram as ponderações de Fairclough (2001a; 2005a) no que diz respeito à coexistência de outras vozes – frequentemente dissonantes e conflitivas – naquele mesmo contexto. Formuladas, sobretudo, em torno das demandas verificadas no contexto cultural onde se insere o curso e das realidades acadêmico-profissionais de seus sujeitos, essas vozes divergentes emergem dando forma a novas percepções e *avaliações*¹¹⁶ que ensejam a proposição de concepções formativas alternativas, trazendo à tona importantes lacunas verificadas na formação docente ofertada pelo curso e constituindo questionamentos e rupturas – ora explícitos, ora implícitos – articulados em direção à hegemonia ali estabelecida.

Nesse quadro, os discursos dos sujeitos que apresentaram essas vozes divergentes em entrevistas e sessões de grupos focais permitiram identificar *avaliações* relacionadas a três fatores fundamentais, a saber: (1) a estruturação do itinerário formativo proposto pelo curso; (2) a unilateralidade epistemológica das bases de conhecimento assumidas pelo curso; e (3) as limitações de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na licenciatura nos diversos cenários de seu cotidiano profissional. As falas dos sujeitos a respeito desses três fatores serão discutidas nos tópicos a seguir.

¹¹⁶A propósito do conceito para o termo *avaliação*, conforme mencionado na Introdução desta tese, assume-se na presente pesquisa a perspectiva de Fairclough (2003, p. 172). Segundo o autor, *avaliação* é um estilo de enunciado no discurso por meio do qual as pessoas se comprometem em relação àquilo que consideram desejado ou indesejado, bom ou ruim, adequado ou inadequado em relação a determinado tema em circulação no meio social no qual estão inseridas.

6.2.1 A estruturação do itinerário formativo proposto pelo curso

No que diz respeito à estruturação do itinerário formativo proposto pelo curso, as avaliações expressas nas falas dos licenciandos giram em torno de dois temas principais, trazidos à tona tanto nas sessões de grupos focais quanto nas entrevistas individuais: (1) a questão da inviabilidade de se cursar todas as disciplinas de cada bloco, em função da organização dos horários semanais e; (2) as avaliações que dizem respeito à disposição dos conhecimentos/conteúdos ao longo do itinerário formativo proposto.

A discussão em torno da inviabilidade em cursar todas as disciplinas do bloco em cada período letivo diz respeito aos desafios enfrentados pelos licenciandos para conciliar a vida profissional e os estudos. Nesse caso, há que se perceber que a questão crucial subjacente à discussão em torno dos horários das disciplinas é o contexto socioeconômico próprio dos alunos da licenciatura em música da UFCG. De fato, dentre os licenciandos que responderam aos questionários e que se encontravam matriculados no período 2020.1, 57,5% (23 indivíduos) declararam que sua principal fonte de renda está nas aulas de música que ministram em contextos diversos – muito embora ainda não sejam graduados¹¹⁷. Nesse cenário, a disposição das aulas espalhadas por todos os dias da semana e nos dois turnos transforma a matrícula curricular em todas as disciplinas do bloco em uma tarefa praticamente impossível. Quanto a isso, os dados desta pesquisa mostram que, dentre os alunos que responderam aos questionários digitais, 85% (34 indivíduos) encontram-se desbloqueados, ou seja, não têm conseguido cursar todas as disciplinas de cada bloco – e, por isso mesmo, certamente não terão como concluir seus cursos no prazo regulamentar de oito períodos letivos¹¹⁸.

Cabe salientar, entretanto, que organização do quadro de horários do curso configura uma questão de grande complexidade, que envolve fatores de ordem macro, tais como as políticas públicas para o ensino superior no país e as condições socioeconômicas dos licenciandos em música. Esse é um tema de grande relevância para o curso, contudo, por se referir a uma problemática de caráter administrativo, não farei uma análise pormenorizada das falas e discursos relacionados a ele nesta oportunidade.

¹¹⁷ Ser professor de música antes de concluir a graduação – até mesmo em estabelecimentos de ensino formal – é uma realidade comum não apenas no cenário profissional local de Campina Grande (MORATO, 2009). Nesse caso específico apenas salientei esse dado no sentido de reforçar a necessidade de conciliação dos horários entre trabalho e estudos por parte dos licenciandos da UFCG.

¹¹⁸ Esses dados refletem a situação dos licenciandos no período letivo 2020.1 e foram confirmados junto ao Controle Acadêmico do Curso.

Conforme assinalado anteriormente, o outro grande tema que emergiu a partir das entrevistas e sessões de grupos focais a respeito da estruturação dos estudos na LicMus/UFCG foi a fragmentação dos conhecimentos estudados ao longo do curso. A esse respeito, as falas dos sujeitos assinalam três problematizações a partir das quais essa fragmentação parece ganhar ainda mais relevo: (1) a dicotomia teoria/prática musical; (2) a dicotomia formação musical/formação pedagógica; e (3) a falta de articulação das disciplinas entre si dentro da estrutura curricular.

6.2.1.1 As avaliações dos sujeitos a respeito da dicotomia teoria/prática musical

A primeira dessas problematizações é formulada pelos licenciandos nos seguintes termos:

L13: Em minha opinião tem muita disciplina teórica. E elas também **exigem muito estudo em casa**, tira a gente do instrumento (L13, ES, 2020).

L2: Eu só acho que poderia ser mais equalizado, porque **é muito grande a diferença da carga horária** entre a prática instrumental e as disciplinas teóricas na licenciatura (L2, GF2, 2020).

L14: No meu caso, no meu instrumento, eu sinto que na universidade os estudos são uma coisa muito racional, muito calculada. **Isso eu digo com relação à teoria. A prática é outra coisa** (L14, ES, 2020).

L1: É muito pesado e acho desnecessário também. [...] a gente gasta muita energia com conteúdos que depois **não vejo aparecerem na nossa prática** mesmo, no instrumento (L1, ES, 2020).

L6: [...] Mas muitos estudos teóricos realmente não têm como ser postos em prática. A gente aprende harmonia, contraponto, e vive só dos exemplos daquelas aulas ali mesmo. Então, se o senhor me perguntar com relação à minha prática musical, no concreto, **eu não sinto muita diferença causada por esse conhecimento teórico, não** (L6, ES, 2020).

As falas dos licenciandos indicam principalmente duas avaliações: a primeira delas diz respeito à relação *quantitativa* entre os dois tipos de estudo, ou seja, à quantidade de disciplinas consideradas “teóricas”, à quantidade de horas dessas disciplinas e à quantidade de tempo necessário para o estudo desses conteúdos (L13 e L2)¹¹⁹. A segunda avaliação é de natureza

¹¹⁹ É importante ainda ressaltar que, conforme assinalado pelas análises do Capítulo 5, a definição de “estudos teóricos” no contexto pesquisado é fundamentalmente vinculada à dimensão estético-musical, limitando-se, ainda, aos aspectos relacionados aos conteúdos próprios do estudo da harmonia tonal e dos procedimentos de leitura e

qualitativa e pode ser percebida em falas como a de L14, que expressa a percepção de uma excessiva racionalização nos estudos de teoria musical, ressaltando, entretanto, que “*a prática é outra coisa*”. O mesmo tipo de raciocínio pode ser verificado no depoimento de L1 e L6, em cuja avaliação os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas dedicadas aos conteúdos de teoria não fazem diferença na prática musical cotidiana junto a seu instrumento. Sendo assim, o que se pode perceber nas falas dos licenciandos acima é uma percepção segundo a qual os estudos teóricos são avaliados como estudos *antagônicos* ao fazer musical em si – “[...] *tira a gente do instrumento*.” (L13). Isso efetivamente caracteriza a percepção de fragmentação do aprendizado musical na licenciatura. Nesse contexto, o uso de termos como “ *muito racional, muito calculada*” (L13), “*pesado*” e “*desnecessário*” (L1) mostram que os sujeitos discentes daquele contexto apresentam dificuldades em relacionar os conteúdos estudados nas disciplinas teóricas aos aspectos mais práticos de seu fazer acadêmico-musical.

Há ainda um detalhe importante que merece ser salientado nesse debate. Entre os sujeitos da licenciatura em música da UFCG, a utilização do termo *teoria musical* se apresenta predominantemente relacionada aos estudos vinculados às regras de harmonia e à codificação e decodificação do som por meio da partitura convencional. De fato, na totalidade das vezes em que se discutiu em torno da temática “teoria musical” – tanto nas entrevistas individuais quanto nas sessões de grupos focais – os únicos estudos ou conhecimentos mencionados pelos sujeitos como ilustração ou exemplificação de situações específicas foram “harmonia”, “contraponto” e “solfejo”. Nesse aspecto, conforme assinalado no capítulo anterior, os dados obtidos revelam uma expressiva limitação conceitual em torno de termos como *teoria musical* e correlatos, em contraposição a uma abordagem mais ampla e reflexiva dos estudos relacionados a essa dimensão do fenômeno musical (REYLAND; KLEIN, 2012; VOLPE, 2012; SANT’ANA, 2016). Em decorrência dessa constatação, parece ser razoável ponderar que as avaliações tecidas pelos sujeitos no que diz respeito ao distanciamento entre a teoria e a prática no âmbito dos estudos da LicMus/UFCG, para além de uma simples crítica aos estudos teóricos em si mesmos, esteja mais diretamente relacionada às demandas por uma efetiva contextualização cultural da formação docente ali ofertada, ou seja, à necessidade de atualização das fontes e abordagens em torno da reflexão teórico-musical no contexto das disciplinas e demais componentes curriculares do curso. Essa constatação servirá como ponto de partida para algumas das propostas desta tese, formuladas no próximo capítulo.

escrita da partitura. Tal perspectiva é reforçada reiteradas vezes nos discursos dos sujeitos, conforme será possível constatar ao longo das reflexões posteriores do presente capítulo.

Entre os docentes do curso, as avaliações em torno das assimetrias na relação entre os estudos teóricos e a prática instrumental são ambivalentes. Encontra-se, portanto, desde professores que procuram ressaltar avanços significativos nos últimos anos, até docentes que manifestam certa preocupação:

P13: Nosso curso tem procurado adotar uma **abordagem mais prática para as disciplinas teóricas**. [...] Essa é uma **conexão** que os professores têm conseguido em nosso curso. [...] então temos experiências que conectam [as disciplinas] história da música e prática coral, por exemplo (P13, ES, 2020).

P7: A gente **articula teoria e prática o tempo todo**, mas acontece que **a turma tem dificuldade de entender isso** e de transformar essa teoria em prática. Eu sei que isso é um problema (P7, ES, 2020).

P12: **Os alunos têm dificuldade em conectar a teoria estudada em disciplinas mais exigentes com o que realmente eles tocam**. Eles falam muito disso (P12, ES, 2020).

P11: Considero problemática, no entanto, a questão do **desequilíbrio** que parece haver no tempo que os alunos gastam com disciplinas puramente teóricas, que parece ser muito maior do que o que eles gastam com disciplinas com algum conteúdo prático. **Isso me parece ser um assunto de reclamação constante dos mesmos e de certa decepção** com o curso de licenciatura em música (P11, ES, 2020).

Os argumentos utilizados pelos docentes que consideram adequada a relação teoria/prática no curso giram em torno de iniciativas que têm se mostrado marcantes na atuação específica de alguns desses professores, tais como a organização de concertos didáticos ou a adesão a estudos de repertórios mais vinculados ao cotidiano dos licenciandos. Cumpre ressaltar, entretanto, que essas oportunidades não se constituem como práticas formalizadas pelo PPC do curso, caracterizando-se mais como iniciativas diferenciadas – umas contínuas, outras esporádicas – por parte de determinados docentes. Nesse quadro, a fala de P7 procura salientar a busca pela integração entre essas duas dimensões no cotidiano formativo do curso – “*A gente articula teoria e prática o tempo todo [...]*” – mas também ilustra, ao mesmo tempo, como essa articulação se dá de maneira limitada ou insuficiente – “[...] *acontece que a turma tem dificuldade de entender isso [...]*”. Nesse panorama, os professores que, em concordância com as percepções formuladas pelos alunos, assinalam certa preocupação com o desequilíbrio entre as disciplinas teóricas e a prática musical na licenciatura, geralmente o expressam por meio de alusões a certos *feedback* colhidos diretamente junto aos próprios alunos – “*Eles falam muito disso [...]*” (P12) ou também “[...] *um assunto de reclamação constante dos mesmos e de*

decepção [...]” (P11). Esse pode ser considerado um ponto positivo, pois indica que as percepções dos estudantes estão, de certa maneira, suscitando problematizações entre os docentes. Nessa direção, as avaliações de alguns professores se coadunam também com as avaliações dos egressos entrevistados:

*E3: O estudo de teoria foi importante porque ali eu vi muita coisa que não sabia nem da existência. Mas era bem **desligado** daquilo que eu tocava e toco. (E3, ES, 2020).*

*E4: Eu resumo assim: **teoria que ficou na teoria** mesmo, porque na prática do instrumento, pelo menos para a gente, da licenciatura, o que a gente tocava não chegava a comportar o que era estudado em harmonia, contraponto, etc. (E4, ES, 2020).*

*E8: Eram aulas profundas e complexas demais nos aspectos teóricos e uma prática básica demais no instrumento. **Dois coisas separadas** (E8, ES, 2020).*

Em consonância com as avaliações formuladas anteriormente pelos licenciandos e com as preocupações expressas por professores como P11 e P12, as avaliações dos egressos também expressam uma percepção geral de fragmentação entre os estudos teóricos e a prática musical, avaliação que pode ser comprovada por meio de termos como “*desligado*” (E3), “*teoria que ficou na teoria*” (E4) e “*duas coisas separadas*” (E8).

6.2.1.2 As avaliações dos sujeitos a respeito da dicotomia formação musical/formação pedagógica

A segunda problematização que emerge das avaliações dos sujeitos em relação à estruturação curricular do curso diz respeito à assimetria percebida nas relações de oferta entre os estudos da dimensão estético-musical e aqueles que se direcionam à preparação para o exercício da docência, ou seja, os estudos vinculados às dimensões pedagógico-musical e didático-pedagógica.

Conforme foi possível verificar no Capítulo 5, além dos estágios supervisionados obrigatórios por lei, o curso oferta somente quatro disciplinas diretamente vinculadas à dimensão pedagógico-musical, a saber: Pedagogia do Instrumento, Metodologia do Ensino da Música I e II e Educação Musical Especial. Juntos, esses componentes curriculares correspondem a apenas 11% da carga horária total do curso. Já os componentes vinculados à dimensão didático-pedagógica aparecem somente nos quatro últimos períodos do curso, dispostos um a cada semestre: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da

Adolescência e Didática. Ao refletirem em torno dessa configuração estrutural, os licenciandos assinalam que:

L10: Sim. Eu considero **fundamental a formação pedagógica** que eu estou tendo na licenciatura em música, sobretudo no que diz respeito à formação para atuar no ensino básico (L10, ES, 2020).

L3: Os conhecimentos relacionados à psicologia do aprendizado e à pedagogia musical, para mim, foram uma surpresa no curso e que hoje reconheço a **grande relevância** (L3, ES, 2020).

L12: Eu considero as disciplinas de metodologia [do ensino da música] e estágio como **os conhecimentos centrais do curso** (L12, ES, 2020).

L15: A disciplina de metodologia [do ensino da música] é importantíssima. Ela é um divisor de águas no curso, porque é **quando a gente começa a ver os desafios de ser professor** mesmo (L15, ES, 2020).

L10: As disciplinas pedagógicas, inclusive aquelas que são da outra unidade [acadêmica], **são muito importantes** para nossa formação (L10, GF2, 2020).

As avaliações expressas pelas falas acima registradas encontram-se em consonância com os dados obtidos por meio dos questionários aplicados pela pesquisa, segundo os quais aproximadamente 50% dos licenciandos declararam que consideravam estudos de caráter pedagógico-musical – tais como Metodologia do Ensino da Música e Estágio Supervisionado – como marcos transformadores de suas perspectivas acadêmica e profissional. Esse é um dado importante, sobretudo se levarmos em conta que, conforme explanado no Capítulo 5, muitos alunos da LicMus/UFCG haviam declarado que, ao ingressar no curso, não tinham tanta consciência a respeito do que significava exatamente a licenciatura e a profissão docente na área de música. O peso atribuído aos estudos dessa dimensão pode ser percebido também por meio dos elementos discursivos utilizados pelos sujeitos para expressar suas avaliações a esse respeito – “*uma surpresa*” (L3), “*conhecimentos centrais*” (L12), “*um divisor de águas*” (L15).

Em consonância com as sinalizações de Fairclough (2001a), os licenciandos e egressos que problematizam a assimetria na oferta de estudos relacionados a essa dimensão formativa na LicMus/UFCG articulam suas avaliações com base nas demandas cotidianas de sua atuação profissional:

L13: Já fiz as duas metodologias e dois estágios. Mas **eu não me sinto apto** a planejar um volume grande de aulas, numa dinâmica mesmo da vida real. Porque eu acho que preciso de **mais treinamento**. Do mesmo jeito que no bacharelado os meninos têm oito períodos de instrumento, na licenciatura deveríamos ter oito períodos de práticas de ensino. **Porque essa é que é a prática do professor** (L13, ES, 2020).

L14: O ensino de metodologia [do ensino da música] é muito pouco. São só dois períodos! **E isso é a essência da licenciatura** (L14, ES, 2020).

L1: Existe uma **fragilidade** do curso, que são as disciplinas relacionadas ao ensino de música, porque são **poucas disciplinas e poucos professores** para elas (L1, ES, 2020).

L8: A formação pedagógica da gente é um pouco **falha, porque são poucas disciplinas** (L8, ES, 2020).

E3: A gente só se sente na licenciatura mesmo depois que estuda metodologia do ensino da música. Isso **hoje eu sei que faz muita falta** [...]. Acho que essa formação **deveria ter mais prioridade no curso**, deveria vir desde o primeiro período e ir até o último (E3, ES, 2020).

E9: Sem dúvida eu diria que minha formação pedagógica na licenciatura da UFCG foi **insuficiente**. Não porque o que eu estudei ali, naquelas disciplinas, foi ruim ou fraco. **Mas porque foi pouco. Foi muito pouco. É uma pena** (E9, ES, 2020).

Como é possível verificar, em contraste com as concepções evidenciadas no tópico anterior – que atribuem muito mais relevância aos estudos vinculados à dimensão estético-musical que a todos os demais conhecimentos e saberes existentes no curso – as falas dos sujeitos agora questionam abertamente a constituição do quadro geral de conhecimentos e saberes ofertados pela LicMus/UFCG, problematizando a escassez de estudos mais vinculados à formação para o ensino¹²⁰. Nesse sentido, os elementos discursivos empregados pelos egressos expressam explicitamente como estes sujeitos se sentem penalizados por não terem encontrado o acesso adequado a essas dimensões da formação docente. Isso é bastante evidente no discurso dos egressos, em falas como “[...] *Hoje eu sei que faz muita falta*” (E3) e, sobretudo, na formulação de E9, que termina seu depoimento com tom até mesmo melancólico: “*Mas porque foi pouco. Foi muito pouco. É uma pena*”.

É importante ressaltar ainda que as problematizações dos sujeitos com relação à assimetria entre a formação estético-musical e as dimensões pedagógico-musical e didático-pedagógica não se limita apenas à quantidade desses estudos na estrutura curricular. Isso pode

¹²⁰ Convém ressaltar que, conforme pode ser verificado no tópico anterior, L1, L8, L14 e E9 também formularam anteriormente argumentos nos quais aderiam às concepções que dão primazia à dimensão estético-musical.

ser percebido ao analisarmos as falas dos licenciandos a respeito das possibilidades de melhoramento e inovação nesse quesito:

L3: Na abordagem de sala de aula, **deveria ser privilegiada a prática**, porque nossos estudos da área de educação musical ficam muito restritos ao plano teórico [...] (L3, ES, 2020).

L1: Eu acho que precisamos de muito mais disciplinas em que você tivesse **elaborações de diferentes práticas pedagógicas**, situações de salas de aula, simulações de usos e adaptações de métodos de musicalização diversos. Para a gente **já chegar no estágio mais preparado** (L1, ES, 2020).

L19: Se é para nos prepararmos para a prática pedagógica, então deveríamos ter muito mais espaço na licenciatura para aprendermos a musicalizar crianças em faixas etárias diferentes, musicalizar no EJA, musicalizar alunos com necessidades especiais. **Para isso precisaríamos de mais disciplinas especializadas** (L19, ES, 2020).

L13: Na escola, você não é só professor. Você deveria saber um pouco de gestão, de cotidiano escolar, de relacionamento interdisciplinar. **Isso nunca estudamos na licenciatura: a rotina escolar, a dinâmica da educação básica**. Isso poderia ser na própria disciplina de metodologia, que deveria ter mais períodos, então, para a gente poder ter tempo para isso (L13, ES, 2020).

L12: Eu acho que [a formação pedagógica] **deveria ser mais aberta**. Não só escola [educação básica]. O professor de música vai trabalhar também em outros lugares, não é? Escola de música, aula particular, igrejas, e por aí vai (L12, GF1, 2020).

A avaliação de L3 repercute, no âmbito da formação pedagógica, o mesmo conflito *teoria/prática* que já havia sido verificado com relação à formação especificamente estético-musical. A esse respeito, a fala de L1 assinala a necessidade que o aluno sente de que essa preparação para a prática do ensino seja ofertada antes mesmo dos enfrentamentos que serão próprios da segunda metade do curso, quando começam os estágios. Na mesma direção seguem os depoimentos de L19, que aponta a necessidade de uma formação direcionada à diversidade – tema que será retomado em tópico mais adiante – L13, que expressa a necessidade de uma preparação prévia para o ingresso na rotina escolar da educação básica, e L12, que ressalta a necessidade de formação pedagógica direcionada a outros contextos de atuação profissional, e não predominantemente à educação básica.

Mais especificamente, é possível verificar que as avaliações dos licenciandos e egressos com relação às dimensões vinculadas à formação para o ensino apontam para duas necessidades principais: (1) o incremento na carga horária das disciplinas mais diretamente relacionadas às dimensões didático-pedagógica e pedagógico-musical; e (2) a ampliação do raio

de alcance desses estudos para além do cenário profissional configurado pela educação básica. Essas são demandas prementes entre os sujeitos do curso, aspecto que pode ser confirmado a partir da contemplação de alguns elementos discursivos presentes em seus depoimentos, tais como “*ficam **muito restritos***” (L3), “*precisaríamos de mais **disciplinas especializadas***” (L19), “*deveríamos ter **muito mais espaço***” (L19) e “*deveria ser **mais aberta***” (L12). Tais alusões reforçam discursivamente o anseio pela ampliação do espectro dessa formação para o ensino, o que denota evidente ressonância do próprio cenário profissional local, que, conforme refletido em capítulo anterior (Capítulo 4), apresenta outros contextos de atuação que acabam negligenciados pela formação ofertada pelo curso.

6.2.1.3 As avaliações dos sujeitos a respeito da falta de articulação das disciplinas entre si dentro da estrutura curricular.

Por fim, além das dicotomias teoria/prática musical e formação musical/formação pedagógica, há ainda uma terceira problematização evidenciada a partir das avaliações dos sujeitos da LicMus/UFCG em torno da temática de sua estruturação curricular e que se dá em torno da percepção a respeito da falta de articulação interna entre os componentes curriculares propostos pelo curso. Conforme exposto anteriormente (Capítulos 3 e 5), a disposição dos percursos formativos em unidades abordadas de forma predominantemente isolada e autônoma é um traço caracterizador que se vincula ao modelo de estruturação progressiva e linear configurado em currículos de inspiração positivista (CANDAU, 2016; QUEIROZ, 2019; 2020a). Com efeito, ao segmentar o conhecimento musical em matérias autônomas e dispor seus conteúdos progressivamente ao longo de semestres subsequentes, a sistematização das disciplinas do currículo acaba por fragmentar os estudos em percursos formativos distintos, que, muito embora estejam sendo cursados simultaneamente, não apresentam qualquer tipo de conexão sistemática e consistente entre si. As avaliações de licenciandos e egressos a esse respeito apontam isso como um traço problemático do curso:

L9: Há uma certa **desconexão** entre as disciplinas do curso [...]. Quanto a isso, **tudo me parece confuso** (L9, ES, 2020).

L5: Dentro do curso sinto uma **falta enorme de integração e interdisciplinaridade**. Isso entre as próprias disciplinas, atividades (L5, ES, 2020).

L12: Vejo um **desalinhamento entre as disciplinas** que estamos vendo dentro de cada período. Cada disciplina é muito isolada em relação às outras. O currículo parece não ter tido preocupação em **dialogar de forma interdisciplinar** (L12, ES, 2020).

L10: O 3º e o 4º períodos são **pontos culminantes de estresse**. Eu acho que isso acontece porque temos estudos de períodos [históricos] e estilos diferentes acontecendo ao mesmo tempo em cada disciplina. **Isso gera um desgaste** muito grande, até no ouvido da gente mesmo, na maneira de pensar (L10, ES, 2020).

E7: Acho, entretanto, que a organização geral das disciplinas poderia ser melhor estruturada, no sentido de fazer com que as disciplinas de um mesmo bloco **tivessem mais a ver umas com as outras**. Às vezes a gente sentia como se tudo estivesse sendo ensinado de maneira muito **isolada** e os conhecimentos de uma disciplina às vezes pareciam até contradizer o que estávamos vendo em outras (E7, ES, 2020).

E9: As disciplinas eram **desconectadas** umas das outras. Isso era muito ruim e **dispersava demais os estudos** durante o curso (E9, ES, 2020).

E3: Eu às vezes ficava meio perdido, porque era como se estudássemos cada assunto e período [histórico] de maneira **recortada**, como se cada coisa fosse **solta** da outra (E3, ES, 2020).

Depoimentos como os de L9 – “*Tudo me parece confuso*” – e E3 – “*Eu às vezes ficava meio perdido*” – revelam que as limitações de articulação interna entre os componentes curriculares resultam em insegurança e dificuldades dos sujeitos em perceber sua formação como um processo uno e contínuo. Isso pode ser percebido também nas falas de muitos outros indivíduos por meio de elementos discursivos como “*desconexão*” (L9), “*desalinhamento*” (L2), “*falta enorme de integração*” (L5), “*isolada*” (E7), “*desconectadas*” (E9) e “*recortada [...] solta*” (E3).

Outro aspecto importante nesse contexto são as percepções dos sujeitos com relação aos efeitos negativos dessa fragmentação curricular para sua aprendizagem como um todo, assim como seus efeitos psicológicos naqueles indivíduos. Essa percepção se condensa na avaliação de L10, quando o aluno enumera determinados períodos letivos como “[...] *os pontos culminantes de estresse* [...]” e declara que “[...] *Isso gera um desgaste muito grande, até no ouvido da gente mesmo, na maneira de pensar*”.

Um aspecto positivo a ser ressaltado é que grande parte dos professores do curso também percebem e repercutem esse problema de desarticulação entre os conhecimentos estudados nas diversas disciplinas, procurando apontar saídas e soluções, como é possível verificar nos depoimentos abaixo:

P10: Temos disciplinas **muito deslocadas umas das outras** na grade curricular [...] por exemplo: as disciplinas dadas pela Unidade de Educação são distribuídas mais para o final do curso. Isso é um **problema**. E elas são ministradas sem qualquer contextualização com as realidades do ensino de música, o que deixa tudo muito pesado (P10, ES, 2020).

P11: Outro ponto que **me parece problemático** na UFCG é a **distribuição das disciplinas ao longo dos semestres** [...]. Imagino que não temos pessoal suficiente para que fosse diferentemente distribuído, mas frequentemente ouço relatos dos alunos dizendo que tal semestre é muito cheio e outros são mais tranquilos. **Isso afeta o desempenho** dos mesmos nas disciplinas, a meu ver (P11, ES, 2020).

P13: **Essa inter-relação entre as disciplinas é um problema importante** que em muitas universidades do exterior já tem sido revisto. Acho que devemos nos debruçar sobre isso agora na reformulação do PPC, tanto da licenciatura quanto do bacharelado (P13, ES, 2020).

Seguindo a mesma direção das falas registradas acima, oito dentre os 13 professores do curso se referiram à questão da fragmentação dos conteúdos ao longo do curso como um problema. Nesse contexto, as falas de P10 e P11 expressam diretamente uma preocupação com os efeitos dessa desconexão no aprendizado dos alunos, sendo que P10 levanta, ainda, o tema do desafio de contextualização das disciplinas ministradas pela Unidade de Educação com relação ao universo do ensino de música – algo de que trataremos de maneira mais pormenorizada em tópico posterior. Já a fala de P13 revela uma expectativa de transformação da situação contemplada, expectativa esta concretamente depositada na reformulação iminente do PPC, tema já abordado no capítulo anterior.

6.2.2 A unilateralidade epistemológica das bases de conhecimento assumidas pelo curso

A segunda problematização que pode ser verificada nas avaliações dos sujeitos da LicMus/UFCG que denotam questionamentos à hegemonia estabelecida naquele meio social se refere à constituição dos corpos de conhecimentos e saberes assumidos como bases formativas do curso.

No que diz respeito à formação ofertada em instituições de ensino superior de música, conforme explanado no Capítulo 3, diversos estudos da área da educação musical têm assinalado reiteradamente a adesão predominante ao repertório e à sistematização dos conhecimentos musicais a partir do referencial da música de concerto europeia – usualmente designada como *erudita*. Essa é uma realidade que pode ser presenciada em vários países cuja história é marcada pela colonização (MOORE, 2017; CAMPBELL; SARATH; MYERS,

2016), e, de maneira particularmente consolidada, aqui no Brasil (PEREIRA, 2012; ALMEIDA, 2012; QUEIROZ, 2017a; 2017b; 2019; 2020; PENNA; SOBREIRA, 2020).

No contexto específico da LicMus/UFCG, conforme exposto em tópico anterior, percebe-se a presença de uma ideologia hegemônica, notadamente definida a partir da força da colonialidade, segundo a qual o repertório e o conjunto de conhecimentos musicais sistematizados a partir dessa linguagem musical erudita formam uma espécie de “*base de tudo*”, uma coleção de conteúdos e técnicas que supostamente transcenderiam os limites culturais, aplicando-se a praticamente todas as demais práticas musicais presentes na sociedade. Entretanto, não obstante essa consolidação hegemônica verificada naquele grupo social, ao serem motivados à discussão em torno dos fazeres musicais abrangidos por sua formação docente ao longo do curso, os sujeitos da pesquisa expressaram avaliações que revelam a percepção de que essa predominância da música erudita no curso tem sido entendida como algo problemático. Nesse sentido, todos os 17 participantes das sessões dos grupos focais nas quais esse assunto foi levantado (sessão 2 e sessão 3), além de 14 dos 15 licenciandos, todos os dez egressos e nove dos 13 professores entrevistados individualmente, manifestaram a opinião de que a ausência de outros tipos de música na licenciatura é um problema relevante da formação docente ofertada pela UFCG na área de música.

Nesse quadro, nas falas dos licenciandos e egressos entrevistados, as avaliações que se referem à deficiência na abertura à diversidade musical no curso são mais frequentemente direcionadas a duas lacunas: (1) a ausência de referências dos universos musicais próprios de musicalidades específicas – bandas de música, instituições de caráter religioso, rodas de choro, etc.; e (2) a carência de estudos direcionados à sistematização dos conhecimentos musicais segundo uma linguagem vinculada à música popular¹²¹.

No que diz respeito às referências dos universos musicais das bandas de música¹²² – que, como exposto no Capítulo 4, é um dos principais ambientes de musicalização no contexto local, de onde vem grande parte dos licenciandos do curso –, os sujeitos assinalam que:

L10: Há poucos estudos voltados para a realidade das bandas de música que, na verdade, são algo muito forte e presente na sociedade e que não está presente ainda no departamento (L10, GF4, 2020).

¹²¹ Assumindo as perspectivas apresentadas pelos sujeitos no decorrer das entrevistas e sessões de grupos focais, a utilização do termo *música popular* nesta seção faz referência tanto aos repertórios relacionados à produção musical contemporânea baseada em estilos, ritmos e padrões usualmente designados como MPB, como também aos repertórios e fazeres musicais vinculados às diversas tradições populares regionais e locais.

¹²² O termo *bandas de música* será utilizado nessa parte da tese como expressão padrão para se referir às diversas configurações de agrupamentos instrumentais vinculados à musicalidade das bandas de música, fanfarras, filarmônicas, bandas marciais de sopro, etc.

L11: Vejo lacunas, sobretudo com relação à questão **dos fundamentos** sobre as bandas de música (*L11*, *ES*, 2020).

L2: **Como eu sou do mundo das bandas**, eu sinto muita falta de estudar aqui no curso coisas como a **história das bandas de música, uma orquestração mais contextualizada, novas metodologias para ensaio nas bandas**, coisas assim (*L2*, *GF4*, 2020).

L3: As disciplinas não contemplam a realidade das bandas-fanfarra. Orquestração, harmonia, regência... **praticamente é como se as bandas não existissem ou então fossem secundárias** (*L3*, *ES*, 2020).

E7: Em metodologia do ensino da música mesmo **eu não cheguei a ver nada que fosse mesmo voltado para as bandas**. Era mais educação básica mesmo (*E7*, *ES*, 2020).

E8: Senti falta de estudos de conhecimentos e estágios que nos direcionassem a outros espaços de educação, como não-formais, bandas de música, esses grupos assim. **São espaços tão importantes até para nós mesmos, pessoalmente, porque têm a ver com a história da gente...** e esses espaços são importantes campos profissionais, até mais importantes que a educação básica mesmo (*E8*, *ES*, 2020).

Os trechos destacados nos depoimentos acima permitem perceber que a ausência de estudos direcionados ao universo das bandas de música é avaliada pelos licenciandos e egressos da LicMus/UFCG como uma lacuna de grande relevo em sua formação docente. É importante, ainda, perceber que essas ausências não são registradas com relação a estudos de repertório ou de técnica instrumental, mas, sim, a conhecimentos expressos como “[...] *os fundamentos das bandas de música*” (*L11*), ou seja, “[...] *história das bandas de música, uma orquestração mais contextualizada, novas metodologias para ensaios nas bandas [...]*” (*L2*). Mais ainda: os termos utilizados pelos sujeitos sugerem que essa percepção é significada até mesmo em níveis mais subjetivos, que parecem extrapolar a dimensão da prática musical. É o que se percebe nas falas de *L2* – “*Como eu sou do mundo das bandas, eu sinto muita falta [...]*” – e *E8* – “*São espaços tão importantes até para nós mesmos, pessoalmente, porque têm a ver com a história da gente [...]*”.

Essa é uma lacuna percebida também pelos professores do curso, conforme é possível verificar nos depoimentos abaixo:

P5: Deveríamos ter mais estudos de **arranjos voltados para as bandas de música**, que é o principal mercado do pessoal de metais (*P5*, *ES*, 2020).

P10: Nossa licenciatura não contempla adequadamente o mundo das bandas de música. **Não sabemos como transpor essas experiências das bandas para o mundo da escola** (*P10*, *ES*, 2020).

As falas de P5 e P10 evidenciam um aspecto relevante a respeito da ausência dos estudos relacionados às bandas de música na formação docente dos licenciandos em música da UFCG: o fato de que o contexto profissional local demanda esse tipo de conhecimento por parte dos professores de música, seja para a elaboração de arranjos – que poderiam se tratar de versões simplificadas a serem aplicadas a bandas de iniciantes – seja na busca por meios de desenvolvimento da inter-relação entre as ferramentas de ensino coletivo verificadas no contexto das bandas de música e projetos diversos desenvolvidas no contexto da educação básica¹²³. Esse tema será retomado quando da elaboração das propostas desta tese para a transformação do perfil do curso, dispostas no Capítulo 7.

Fenômeno semelhante pode ser percebido com relação às musicalidades características das agremiações e demais contextos religiosos, que, conforme exposto em capítulo anterior, também se configuram como contextos de origem dos alunos do curso:

L13: [...] porque o meu porto musical mesmo é a igreja, professor. Eu trabalho na igreja e esse trabalho foi uma das minhas grandes motivações para entrar no curso, pois lá a gente tem escola de música, tem projetos para jovens, crianças... Mas a musicalidade que encontrei [no curso] é muito diferente da que a gente vive lá. É outra coisa (L13, ES, 2020).

L18: [...] A musicalidade que estava em mim quando eu entrei na universidade era uma musicalidade, vamos dizer, básica, onde eu não tinha alguns conhecimentos técnicos e também de metodologias de ensino. O que a gente vê na universidade é outra coisa. [...] (L18, ES, 2020).

A importância dos trabalhos educativo-musicais vinculados a instituições religiosas no contexto local de Campina Grande é evocada pelos sujeitos como motivação para seu ingresso na licenciatura. A esse respeito, depoimentos como os de L13 – “*Mas a musicalidade que encontrei [na universidade] é muito diferente da que a gente vive lá [na igreja]*” e L18 – “*O que a gente vê na universidade é outra coisa*” – deixam perceber que essas expectativas não parecem ter sido adequadamente correspondidas e podem ser interpretadas como elementos discursivos articulados pelos sujeitos no intuito de evidenciar a importância atribuída a essa lacuna em sua formação docente. Além disso, assim como nos casos relacionados às bandas de música, também é possível verificar aqui a mesma leitura mais subjetiva a respeito da ausência dessa musicalidade em sua formação. É o que se vê, por exemplo, nos depoimentos de L13 –

¹²³ Os depoimentos de alguns egressos alcançados por esta pesquisa revelaram que mais de uma dezena de escolas municipais em Campina Grande possui razoável quantidade de instrumentos musicais de bandas, oriundos do Programa Mais Educação. De um modo geral, esses instrumentos estão sem uso por razões diversas.

“[...] porque o meu porto musical mesmo é a igreja [...]” – e L18 – “A musicalidade que estava em mim [...]”.

Há também, entretanto, sinalizações de que, mesmo percebendo que a universidade e a igreja constituem mundos musicais distantes entre si, os licenciandos conseguem fazer adaptações dos conhecimentos acadêmicos para suas atividades no meio religioso:

*L16: Lógico que o contexto de música que eu toco na universidade é **totalmente diferente do que eu toco na igreja** [...], onde a realidade é mais da banda com bateria, guitarra, violão, teclado, baixo elétrico... [...] Eu consigo trazer essa experiência musical que eu tenho na faculdade para a igreja **através dos conhecimentos que eu adquiro em arranjo, em instrumentação, em harmonia** [...], mas com essa **descontextualização realmente** do que é aquilo na prática de tocar uma música ali (L16, ES, 2020).*

*L18: O que eu vivencio na universidade pouco chega na igreja [...]. A articulação que eu consigo fazer é mais **voltada para a prática instrumental**, porque eu toco em conjunto, com a orquestra [da igreja] e os conhecimentos que eu adquirir, eu aplico, mais em torno de execução, da musicalidade, de entender o fraseado [...] (L18, ES, 2020).*

Considerando que os conhecimentos e que os mundos musicais em cada denominação religiosa são múltiplos e variados, os processos de adaptação dos conhecimentos face a demandas diversas podem ser considerados como algo corriqueiro e necessário. Entretanto, há dois aspectos a respeito das adaptações mencionadas pelos sujeitos que merecem destaque nessa análise. Primeiramente, é importante perceber como o processo descrito por L16 é marcado pela deficiência do curso em contemplar a diversidade musical, pois, afinal de contas, tratam-se de adaptações de conhecimentos sistematizados a partir de um referencial erudito para um contexto de conjunto musical “*totalmente diferente [...] com bateria, guitarra, violão, teclado, baixo elétrico* [...]”. Em segundo lugar, cumpre salientar que tanto L16 quanto L18 deixam bastante evidente que a viabilidade dessas aplicações dos conhecimentos acadêmicos a seus ambientes musicais de origem se dá, sobretudo, nos aspectos técnico-musicais de sua atuação – e não fazem qualquer menção às demandas pedagógico-musicais específicas daqueles contextos. Isso pode sugerir que, no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem musical que esses licenciandos protagonizam em suas igrejas, pode ser possível que estejam sendo simplesmente reproduzidos os mesmos modelos e bases de conhecimento hegemonicamente estabelecidos, visto que, conforme assinala Maura Penna (2007; 2010): “[...] músicos formados por esse modelo [conservatorial] tendem a ensinar como foram ensinados” (PENNA, 2010, p. 27).

Tanto para as avaliações em torno da musicalidade das bandas de música quanto de instituições religiosas, é possível perceber também que muitos sujeitos justificam essa necessidade da diversidade musical no curso a partir da chave das oportunidades profissionais – “[...] *é o principal mercado para o pessoal de metais*” (P5), “[...] *esses espaços são importantes campos profissionais, até mais importantes que a educação básica mesmo*” (E8), “[...] *lá a gente tem escola de música, tem projetos para jovens, crianças [...]*” (L13). Esse aspecto será abordado de maneira mais detalhada no tópico a seguir.

A segunda lacuna apontada pelos sujeitos da pesquisa com relação à unilateralidade epistemológica das bases de conhecimento assumidas pelo curso se dirige à carência de estudos vinculados ao referencial da música popular. A esse respeito, tanto nas entrevistas individuais quanto nas sessões de grupos focais, egressos e licenciandos se mostraram bastante enfáticos em suas avaliações:

*L12: Os estudos populares **praticamente não existem** na universidade. [...] Eu acho que [a disciplina] prática interpretativa deveria trazer o repertório clássico e o popular juntos o tempo todo (L12, ES, 2020).*

*L15: É tudo muito fechado. No meu instrumento, a relação com a música popular na universidade **é inexistente**. O professor simplesmente segue os **cânones eruditos** passo a passo. Não há outra possibilidade [...]. E a minha parte é apenas conseguir realizar aquilo ali do jeitinho que é pra ser, nem mais, nem menos (L15, ES, 2020).*

*L6: **Parece muito estranho** dizer que, estando na terra do ‘Maior São João do Mundo’, não estudamos **absolutamente nada** de popular na universidade. Mas, meu amigo, essa é a verdade (L6, ES, 2020).*

*E1: **O repertório brasileiro que a gente toca é erudito também**. O brasileiro popular precisaria ter sido trabalhado nas disciplinas, porque no mundo profissional é ele que vai predominar (E1, ES, 2020).*

*E9: Sobre tudo as disciplinas relacionadas à teoria musical e ao repertório dos instrumentos, era um ensino muito **antigo, arcaico, ultrapassado** (E9, ES, 2020).*

Como explanado em tópico anterior, boa parte dos sujeitos da LicMus/UFCG expressa a concepção formativa de que a música de concerto de tradição europeia constitui a “*base de tudo*” para a estruturação dos estudos naquele curso, fato que muitas vezes é reconhecido como natural e legítimo, tal como exemplificado anteriormente. Entretanto, as falas destacadas acima revelam que outras vozes ecoam naquele meio social: vozes que reclamam por espaço para uma música que, efetivamente, faz parte de seus universos culturais. Nesse sentido, o uso de elementos discursivos tais como “*É tudo muito fechado*” (L15) e “*Parece muito estranho [...]*

(L6), enfatizam as avaliações dos sujeitos com relação a essa opção assumida pelo currículo, deixando bastante evidente que, para eles, não parece haver justificativa para essas ausências na licenciatura, o que acaba resultando na oferta de um ensino que E9 resume como “*antigo, arcaico, ultrapassado*”.

Outro aspecto importante a esse respeito é que, conforme assinalado anteriormente com relação à musicalidade específica das bandas, também em termos gerais as avaliações dos sujeitos não se direcionam apenas à dimensão do repertório, mas igualmente à necessidade de estudos que contemplem outras dimensões da sistematização dos conhecimentos musicais, tendo a linguagem popular como referencial fundamental:

L10: Na área da história da música, eu vejo que seria muito importante estudarmos a **história da música popular brasileira, história da música paraibana...** Isso não existe no curso e acaba que somos formados como professores que não são preparados para valorizar a cultura da gente (L10, ES, 2020).

L19: Seria muito legal se a gente tivesse oportunidade de estudar no curso **outras maneiras de entender a teoria musical... tipo: harmonia funcional, modelos de cifra, tablatura.** Por que, para alguns de nós, isso é uma coisa mais do dia-a-dia do que a partitura mesmo (L19, ES, 2020).

As falas dos sujeitos deixam transparecer que estudos relacionados à sistematização da linguagem musical poderiam aproximar de maneira mais eficaz os conhecimentos específicos da área às práticas efetivamente presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, estudar história da música popular e diferentes modos de transcrição musical, por exemplo, significaria, na compreensão de L9, “[...] *valorizar a cultura da gente*”, pois, como afirma L10, “[...] *para alguns de nós, isso é uma coisa mais do dia-a-dia [...]*”.

Na fala dos egressos, essas lacunas ganham um relevo particular no que diz respeito à música regional e local:

E8: Eu acho que história da música **é incompleta** se você não estuda também o contexto nacional e regional. Isso é muito importante. **Não é possível ensinarmos música fora do nosso tempo e lugar!** (E8, ES, 2020).

E5: A temática nordestina tem se mostrado de grande importância mesmo em toda a minha prática docente. Mas é triste dizer **que nada do que faço nesse campo hoje eu aprendi na licenciatura. Lá era como se não estivéssemos no Nordeste** (E5, ES, 2020).

E9: Passei por um curso de professor de música e nunca estudei os compositores populares brasileiros. É uma falta imensa, um absurdo. Por que é como se fosse **uma música que não existe para a academia!** (E9, ES, 2020).

As falas de E8 e E5 assinalam explicitamente a lacuna percebida com relação à diversidade musical e à descontextualização cultural de seus estudos quando na LicMus/UFCG, o que os leva a emitir avaliações expressas por meio de termos como “*incompleta*” (E8) e “*falta imensa*” (E9). Nesse aspecto, parece ser razoável considerar que a ausência da musicalidade própria de sua cultura nos estudos da licenciatura tem sido percebida por esses sujeitos como um prejuízo não apenas formativo, mas também no que diz respeito à própria dimensão de sua identidade enquanto indivíduos/músicos situados em um determinado contexto sociocultural. É o que se pode perceber em avaliações como “*Lá era como se não estivéssemos no Nordeste*” (E5) e “*Não é possível ensinarmos música fora do nosso tempo e lugar!*” (E8). Tal avaliação chega a conferir um certo tom exaltado à fala de E9 – “[...] *um absurdo. Porque é como se fosse uma música que não existe para a academia*”.

Assim como no caso das musicalidades das bandas e das instituições religiosas, dados obtidos no decorrer da pesquisa mostram que a sistematização do conhecimento em torno das bases da musicalidade local é também uma demanda prática do cotidiano profissional desses sujeitos. Nesse sentido, dentre os 10 egressos entrevistados pela pesquisa, nove declararam fazer uso de repertórios e saberes musicais característicos da música nordestina no cotidiano de seus trabalhos como professores de música. Esses mesmos sujeitos assinalaram, ainda, que os conhecimentos e materiais utilizados nesses processos educativo-musicais têm sido acessados e elaborados a partir de pesquisas pessoais e que praticamente nenhum deles é advindo de seus estudos acadêmicos na LicMus/UFCG.

Entre os docentes do curso, as falas revelam que há uma certa divergência de opiniões no que diz respeito à importância da presença da linguagem popular dentro da licenciatura em música. Desse modo, estando situados no tema da dicotomia entre o popular e o erudito dentro do curso, alguns professores assumem abertamente sua adesão à hegemonia estabelecida:

*P1: Eu acho interessante eles tocarem o popular, mas eu convenço mesmo eles a irem para o erudito. Eu falo: ‘gente, vocês já tocam isso na igreja, na banda. Deixa pra tocar popular lá fora [...]. Deixa pra brincar lá, na igreja, sei lá... tocar um repertório mais leve’. Aí eles ficam animados para tocar o erudito. [...] Eu sempre falo que é para **nivelar pelo alto** (P1, ES, 2020).*

*P2: Há, então, essa distância entre o que a gente tenta ensinar aqui, **de nível mais elevado** com o instrumento, e aquilo que eles precisam trabalhar lá fora, que é bem diferente. [...] Aí tem uns alunos que reclamam por que eu dou muito [repertório] erudito. Mas é porque muitas vezes eles vêm muito com aquela cabeça de músico popular ainda [...] Mas, quem sabe, até a cabeça dele acaba mudando também, porque a gente muda tanto! Vai amadurecendo! (P2, ES, 2020).*

Os depoimentos de P1 e P2 traduzem de maneira muito direta a convicção de que a música designada como erudita constitui algo superior à música popular. Nesse quadro, a tradição hegemonicamente estabelecida no cenário da LicMus/UFCG é qualificada como “*de nível mais elevado*” (P2) e dedicar-se ao seu estudo e execução significa “*nivelar pelo alto*” (P1), uma escolha que revela que o licenciando “*vai amadurecendo*” (P2). Por outro lado, a música popular é qualificada como algo “*interessante*” (P1) e até mesmo útil para o mundo do trabalho (P2), mas cuja prática equivale a “*brincar*” (P1), algo que se trata de “*um repertório mais leve*” (P1). Por fim, alguns elementos discursivos empregados pelos professores sugerem que a música popular não tem espaço no ensino da licenciatura, uma vez que se trata de algo “*bem diferente*” daquilo “*que a gente tenta ensinar aqui*” (P2). Ela é, portanto, o que se faz “*lá fora*” (P1 e P2).

O teor das falas destacadas acima suscita a reflexão em torno da influência – e mesmo da autoridade – de que se revestem os docentes do ensino superior no sentido de *direcionar* os estudos de seus alunos de sorte a modificar não apenas suas práticas, mas mesmo suas concepções e mentalidades. Esse papel, os formadores acima declaram exercer de maneira consciente e objetiva – “[...] *mas eu **convenço mesmo** eles a irem para o erudito*” (P1) e “[...] *quem sabe, **até a cabeça dele acaba mudando também***” (P2).

Entretanto, há no corpo docente da LicMus/UFCG professores cuja opinião não se encontra tão radicalmente vinculada à primazia da música erudita a ponto de advogar sua exclusividade no ambiente universitário. Esses sujeitos formulam, de um modo geral, argumentos em torno de perspectivas de integração entre os saberes. É o que se pode perceber no posicionamento de P3, P8 e P13, por exemplo:

*P3: O curso caminha **rumo à integração** entre as linguagens erudita e popular. Isso é algo que **vem se impondo até sobre as preferências dos professores**. Música é música... independente de estilo (P3, ES, 2020).*

*P8: Eu acredito que é importante **introduzir a composição popular** no curso (P8, ES, 2020).*

*P13: É essencial para nós agora introduzirmos **uma dinâmica de superação da discussão erudito/popular**... a inserção de instrumentos como a sanfona, o cavaquinho, o bandolim, o violão de 7 cordas, estilos e repertórios como o chorinho, o frevo, as marchas, os dobrados. Então, uma **diversidade não apenas de instrumentos, como de repertório e conteúdos** (P13, ES, 2020).*

Elementos discursivos como “*algo que vem se impondo*” (P3) e “*É essencial para nós agora*” (P13) sugerem que esses professores percebem a abertura para a música popular como uma tendência à qual o curso deve se adaptar. Essa transformação, ainda de acordo com as falas dos docentes, deve ocorrer por meio de uma integração (P3) que se estenda para além da simples diversificação dos repertórios (P13), posicionamento que, como visto anteriormente, também é compartilhado por licenciandos e egressos. Em corroboração às proposições de Fairclough (2001a), cumpre assinalar que essa abertura de visão dos professores certamente também é profundamente influenciada pelas demandas cotidianas que agem em contraposição à hegemonia estabelecida. É o que se pode perceber em uma outra fala de P13:

P13: Nós vemos esses meninos aqui, tocando nos corredores nos intervalos das aulas, e dá para ficar impressionado [...]. Então, deveria haver muito mais abertura para a música brasileira, não apenas a erudita, mas também para o choro, o maxixe, o lundu, o forró [...]. Esse poderia ser até um diferencial mesmo da licenciatura em Campina Grande (P13, ES, 2020).

Ainda entre as falas dos professores, é possível verificar também a existência de percepções que lidam com esse debate erudito/popular de maneira ambígua, ou seja, que parecem admitir a necessidade da presença da música popular no curso, mas que não conseguem conceber uma formação docente sistematizada fora dos padrões estabelecidos pela linguagem erudita. Isso pode ser percebido nos depoimentos de P5 e P7:

P5: Seria importante articular melhor a diversidade de repertórios entre as músicas locais e a música universal. **É claro que a pessoa vem para a universidade para se universalizar**, mas é preciso dar mais valor a outros estilos de música também (P5, ES, 2020).

P7: Estamos aos poucos abrindo espaço para a música popular [...]. Mas não adianta ter estudado somente a música brasileira [...] A questão é **aplicar o conhecimento erudito no âmbito da música popular**. [...] o domínio das ferramentas técnicas que fazem a música acontecer. Nesse caso, **já que nossa música já está toda colonializada mesmo**, a gente tem que lidar com a harmonia [tradicional], com o contraponto, tudo (P7, ES, 2020).

Muito embora o posicionamento de P5 e P7 seja, *a priori*, favorável à inserção da música popular entre os estudos da licenciatura, o discurso dos professores revela duas concepções que denotam uma posição secundária dessa música em relação ao universo erudito. Assim, P5 delimita em sua fala dois espaços distintos: um para o modelo de formação musical capaz de “*universalizar*” o licenciando e outro para os “*outros estilos de música também*”. De

forma ainda mais evidente, P7 salienta em sua fala que a linguagem popular não se sustenta enquanto conjunto de conhecimentos autônomos, capazes de constituir um corpo academicamente sistematizado. Segundo o professor, o caminho para a inserção da diversidade musical na universidade, então, seria “*aplicar o conhecimento erudito no âmbito da música popular*”, porque, afinal de contas, é na sistematização erudita que residem “*as ferramentas técnicas que fazem a música acontecer*”. Trata-se, portanto, de abrir uma determinada concessão para que a música popular seja utilizada como uma espécie de coleção de exemplos no âmbito da formação hegemonicamente estabelecida. Mas a base de conhecimentos mesmo, é a erudita, “[...] *já que nossa música já está colonializada mesmo.*” (P7).

Como é possível verificar, o debate em torno da diversidade musical no meio social da LicMus/UFCG abriga diversas vozes que ora dialogam, ora delineiam tensões e conflitos. As possibilidades de articulação dessas dinâmicas sob a forma de proposições para transformações na formação docente daquele meio serão abordadas de maneira mais pormenorizada no último tópico desse capítulo.

6.2.3 As limitações de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na licenciatura nos diversos cenários do cotidiano profissional

A terceira problematização que ganha relevo a partir das avaliações presentes nas vozes divergentes dos sujeitos em torno de sua formação docente na LicMus/UFCG se refere à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na licenciatura no contexto de seu cotidiano profissional. A esse respeito, de acordo com os licenciandos:

*L1: Eu sinto grande dificuldade em transformar aquilo que as disciplinas estão passando em vivências que concretamente poderiam ser utilizadas em **salas de aula do mundo real mesmo** (L1, ES, 2020).*

*L4: [...] Mas **para a realidade...** para o trabalho com o qual realmente vamos ganhar a vida... é quase tudo muito distante (L4, ES, 2020).*

*L7: A música erudita no contexto da gente só serve para nosso uso pessoal mesmo. É uma coisa legal de saber, de tocar. Mas na vida profissional mesmo, **no mundo real**, a utilidade desse repertório não existe. É assim que eu vejo: não tem vantagem nenhuma, em minha opinião! (L7, ES, 2020).*

*L13: A música erudita é linda, é espetacular [...]. E em meu instrumento eu sempre me saio muito bem, sempre com notas muito boas, muito elogiado e tudo. Mas quando vou colocar aquilo ali **na minha realidade**, eu me sinto alguém que não está aprendendo nada. Como se aquilo que estou estudando lá, quando eu vou colocar na prática diária do trabalho mesmo, das aulas que dou... como se não servisse... é que não se encaixa! (L13, ES, 2020).*

*L15: A licenciatura tem me preparado para os trabalhos que eu já exerço como professor... mas apenas em parte, com essas lacunas mesmo. **No mundo real** o professor tem que ser versátil... muito versátil. E versatilidade não é algo que a gente esteja aprendendo na licenciatura (L15, ES, 2020).*

Como é possível perceber, as avaliações presentes nas falas dos licenciandos são consonantes no que diz respeito às dificuldades de adequação dos conhecimentos estudados na licenciatura aos contextos profissionais nos quais esses sujeitos já se encontram inseridos. Nesse quadro, conforme destacado nos trechos acima, chama bastante atenção no discurso desses alunos a recorrência de dois elementos discursivos que representam uma mesma noção: *realidade e mundo real*. A análise do uso desses termos nas falas registradas acima nos revela que, via de regra, eles são utilizados para designar os cenários profissionais cotidianos nos quais atuam os sujeitos e que, dentro das perspectivas delineadas por suas formulações, tais cenários muitas vezes são delimitados em contraposição às práticas relacionadas à música erudita. Isso é o que se pode perceber, por exemplo, na fala de L7 – “[...] *no mundo real a utilidade desse repertório não existe*” – ou, ainda, no depoimento de L15 – “*No mundo real o professor tem que ser versátil [...]. E versatilidade não é algo que a gente esteja aprendendo na licenciatura*”.

A questão das dificuldades – e mesmo das inviabilidades – de conciliação entre a musicalidade assumida como padrão ao longo de sua formação na licenciatura e os mundos musicais dos alunos com os quais aqueles licenciandos lidam em seu cotidiano profissional é um tema especialmente saliente nas falas dos egressos do curso:

*E1: Eu hoje acho que o conhecimento da música popular tem que ir para o currículo da universidade. Isso é essencial e é um **grande buraco** no nosso curso, que cria **um abismo entre a formação e o trabalho** (E1, ES, 2020).*

*E8: Lá no meu trabalho eu até planejava aulas voltadas para o erudito, mas eu acabava trabalhando mesmo com o popular, porque era **mais próximo** deles [os alunos] (E8, ES, 2020).*

*E2: Na realidade do trabalho da gente, é **preciso priorizar a experiência musical dos alunos** sem preconceitos, sem julgamentos, sempre respeitando os gostos musicais, as influências deles (E2, ES, 2020).*

*E4: No curso não nos foram apresentadas **possibilidades de programas** de estudo a serem implementadas de acordo com os públicos diferentes que vamos encontrar na vida profissional [...]. **Era uma deficiência do curso**, porque a gente viu um modelo só... e depois, no dia-a-dia, não é assim (E4, ES, 2020).*

As avaliações dos egressos da LicMus/UFCG são articuladas em consonância com as proposições apontadas pela literatura, tais como as de Queiroz (2013; 2017a) e Almeida (2010; 2012), que problematizam a ausência ou a deficiência da diversidade musical na formação inicial dos professores de música. Na fala dos sujeitos, essa ausência representa “*um buraco*” (E1) ou uma “*deficiência*” (E4), algo que gera um problema bastante concreto para os profissionais ali formados: “*um abismo entre a formação e o trabalho*” (E1). Outro dado importante que pode ser verificado por meio dos discursos desses egressos é que esse “abismo” parece só ter sido percebido pelos sujeitos mediante os desafios enfrentados no cotidiano profissional. É o que se percebe pela fala de E8, quando o professor declara: “[...] *quando eu comecei a dar aula, eu confesso que ainda tinha aquela ideia [...]. Essa é uma percepção confirmada pelas palavras de E4 – “[...] a gente viu um modelo só... e depois, no dia-a-dia, não é assim”*. Nesse sentido, E8 assinala que tem assumido como via de trabalho “[...] *conciliar as músicas ali*”, ao passo que as declarações de E2 sugerem algo ainda mais direcionado à diversidade musical: “[...] *priorizar a experiência musical dos alunos*”.

Uma outra questão que emerge a partir dessas constatações é direcionada ao fato de que reconhecer a necessidade da priorização de outras musicalidades em sua prática docente parece ser apenas um primeiro passo para aqueles professores. Porque, na prática, priorizar essas outras musicalidades implica em também saber trabalhar com elas. Esse é outro questionamento que surge nas falas dos egressos.

E9: [...] nem é só o repertório. É o próprio jeito de estudar. Os padrões de estudo. [...] O que fui ensinado a fazer é aplicar o [método] Suzuki no interior da Paraíba. Eu acho isso muito complicado (E9, ES, 2020).

E1: Nunca pude mesmo trabalhar o repertório que eu estudei na universidade para meu trabalho [...] mesmo meu instrumento sendo um instrumento de orquestra, na realidade o que um aluno que pega uma aula particular quer é para outros objetivos... é para tocar uma música de uma banda que ele gosta, é para tocar na igreja, numa banda de forró, numa banda de rock. [...] E aí a gente não tem preparação no curso para trabalhar com música popular... que muitas vezes é até mais difícil do que trabalhar que a música erudita (E1, ES, 2020).

E8: Infelizmente eu não tive nenhuma disciplina e nenhum estudo específico para trabalhar com repertório popular nem com música local, não [...]. Não teve nenhuma preparação para trabalhar com a música do aluno... o ‘como fazer’, mesmo. E acho que isso fez falta sim, na formação da gente (E8, ES, 2020).

Os argumentos de E9, E1 e E8 apontam para uma fragilidade de base que esses licenciandos, agora professores, sentem em sua própria formação inicial: a falta de preparação para um tipo de atuação docente que, na prática, se caracteriza como seu campo de trabalho mais concreto. Nesse sentido é importante perceber como as avaliações desses sujeitos, que percebem a necessidade de um “*jeito de estudar*” diferente e de uma “*preparação no curso para trabalhar com a música popular*” e com a “*música do aluno*”, contradizem o discurso hegemônico verificado naquele meio, a ideologia segundo a qual a música erudita consistiria em uma “*base de tudo*” aplicável a todos os demais universos musicais.

No que diz respeito ao trabalho de ensino na Educação Básica, os egressos da LicMus/UFCG formulam as avaliações a respeito das limitações de sua formação docente em diversos planos. É o que se pode constatar no depoimento de E6:

E6: Sinto dificuldade em como fazer um plano de aula e como ajustar os conteúdos musicais a atividades que realmente funcionem no ambiente escolar. Criar planejamento, criar atividades, elaborar provas. Muitas vezes tudo isso se torna muito confuso, porque o que a gente viu foi uma coisa: possibilidades, estratégias... mas que em minha realidade, não está funcionando. [...] E então eu paro e penso: mas eu não fui preparado para isso. Nunca me ensinaram isso. Nunca sequer me levaram a refletir sobre isso... e é algo tão essencial! (E6, ES, 2020).

As inquietações expressas pelo egresso se dirigem a aspectos operacionais do cotidiano docente, tais como “[...] *fazer um plano de aula [...], criar atividades, elaborar provas [...]*”. Entretanto, o que se pode perceber em sua fala é que sua dificuldade não reside exatamente em elaborar *quaisquer* planos, atividades ou provas direcionadas ao ensino de música, mas, sim, em elaborá-los de maneira que “*realmente funcionem no ambiente escolar*”. Nesse sentido, o sujeito chega a ser bastante enfático no tom utilizado para formular seu questionamento: “*Nunca me ensinaram isso. Nunca sequer me levaram a refletir sobre isso... e é algo tão essencial!*”.

Ainda no que se refere ao cotidiano docente da Educação Básica, egressos e licenciandos da LicMus/UFCG que já possuem alguma atuação profissional também elaboram avaliações a respeito das inter-relações do ensino de música com as outras linguagens artísticas e disciplinas escolares:

*E7: A gente sai do curso **sem saber o que realmente precisa** para ensinar na educação básica. [...] A universidade precisaria ter nos preparado melhor para conduzir esse ensino que, sim, deve ser prioritariamente de música, mas poderia ser trabalhado **em diálogo com as outras expressões artísticas**, de forma interdisciplinar. Porque é isso que as escolas esperam. [...] Quando*

chegamos nas escolas, as diretoras pedem isso... e **não fomos preparados para planejar esse tipo de programa** tão amplo (E7, ES, 2020).

E5: Seria necessária uma formação que nos preparasse para a interdisciplinaridade, **como trabalhar a música com outras disciplinas da educação básica** [...], pois essa será a realidade o tempo todo (E5, ES, 2020).

E6: Outra coisa: **para a escola, eu sou professor de Arte**. Tenho que dar aula de todas as quatro linguagens. É outra coisa para a qual eu nunca fui preparada (E6, ES, 2020).

L10: Saber trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar... dialogar com as outras áreas, é muito importante [...]. Mas sem deixar que a música seja abordada como uma ‘área auxiliar’ [...]. Porque **isolado não tem como você conseguir desenvolver um bom trabalho nas escolas de educação básica** (L10, ES, 2020).

Ao refletirem a respeito do trabalho cotidiano na educação básica, o debate em torno do lugar do ensino da música na escola e da natureza de sua relação com as outras áreas do conhecimento aflora nas falas dos sujeitos que efetivamente já se encontram em atuação naquele contexto. Nesse quadro, pode ser verificada a concordância a respeito da necessidade do desenvolvimento de práticas interdisciplinaridades, sobretudo com as outras linguagens artísticas, ressalvado o fato de que cabe ao professor cuidar para que a música não seja tratada como uma “área auxiliar” (L10), argumento também salientado por E7, para quem “[...] esse ensino deve, sim, ser prioritariamente de música”. Há, entretanto, que se considerar que, conforme explanado no Capítulo 4, no contexto local são apenas pontuais os casos de contratação, no âmbito da educação básica, de professores cujo trabalho será direcionado exclusivamente para determinada área artística. De fato, todos os egressos entrevistados por esta pesquisa e que atuam profissionalmente nesse nível de ensino em Campina Grande declararam terem assumido seus cargos conscientes da função de ministrar aulas que envolvam todas as linguagens artísticas, e não apenas música. Presente nas falas de todos os egressos destacados acima, essa é uma demanda profissional que exerce grande pressão sobre as avaliações dos sujeitos a respeito de sua formação docente, pois “[...] é isso que as escolas esperam” (E7), “[...] essa será a realidade o tempo todo” (E5) e, não obstante, como declara E6, “[...] É outra coisa para a qual nunca fui preparada”.

Além dessas demandas relacionadas à atuação no cenário escolar, as falas dos sujeitos da LicMus/UFCG sugerem também a percepção da necessidade de preparação para o trabalho em outros contextos formativos, que, conforme exposto anteriormente (Capítulo 4), muitas vezes se configuram como possibilidades profissionais muito mais viáveis e concretas do que a Educação Básica.

De fato, como abordado no Capítulo 5, essa é uma dimensão formalmente contemplada no objetivo geral formulado pelo PPC da LicMus/UFCG, onde se lê:

O objetivo geral do Curso de Licenciatura em Música proposto é propiciar uma formação artístico-musical de nível superior integrada à diversidade de formas de educação, de arte-trabalho, de ciência e de tecnologia, visando garantir aos educandos a aquisição de competências profissionais que os tornem **aptos para a inserção nos mais variados setores profissionais - artísticos e educacionais** (UFCG, 2011a, p. 10, grifo meu).

Entretanto, como também ficou evidenciado a partir da análise daquele documento, o currículo proposto pelo curso não oferece espaço propício para uma formação especificamente direcionada ao desenvolvimento de iniciativas de educação musical em ambientes não-formais e informais de ensino. A esse respeito, os depoimentos de licenciandos e egressos enumeram, além das bandas de música e dos projetos em instituições de caráter religioso, alguns outros contextos para os quais sentem que seria importante uma preparação profissional:

L6: Na atualidade, eu vejo que o professor de música **tem que ser um empreendedor**, criar seus espaços. Sinto que faz falta na licenciatura dar ao aluno esse suporte para construir uma carreira. Algo prático, aplicado (L6, GF4, 2020).

L4: Nossa formação deveria ser mais direcionada a outros mercados de trabalho. Falta esse **vislumbre do que vai acontecer depois** (L4, ES, 2020).

L12: Falta mesmo uma direção profissional, uma orientação que ajude os licenciandos a entender o campo de trabalho das **aulas particulares, das escolas em ONG's...** coisas assim (L12, ES, 2020).

E10: No curso faltou uma visão para os espaços de educação musical emergentes, uma visão de inovação e de contextualização com o cenário contemporâneo, as alternativas, o empreendedorismo. **Atuar fora dos espaços convencionais** (E10, ES, 2020).

De acordo os dados coletados a partir dos questionários aplicados no decorrer da pesquisa, 40% dos licenciandos (16 indivíduos) declararam dar aulas particulares de seus instrumentos. Isso significa que esse nicho de trabalho representa uma importante via de inserção profissional para o professor formado na LicMus/UFCG. Não obstante, como verificado quando da análise do PPC (Capítulo 5), essa é uma lacuna curricular no itinerário formativo proposto pelo curso, assim como estudos direcionados à elaboração de projetos de educação musical em ONG's, igrejas, formação para o ensino coletivo de instrumentos musicais, empreendedorismo social na área de música, dentre outros.

Além dessas avaliações de caráter mais amplo, direcionadas às demandas dos ambientes educacionais, as falas dos licenciandos e egressos também dão relevo a determinadas áreas específicas a respeito das quais os sujeitos percebem ainda alguma carência formativa:

L4: Por exemplo: educação infantil. Nós não somos preparados para esse campo. E é um mercado muito aberto, cheio de oportunidades. **Ensino com criancinhas e até berçário.** Como musicalizar esses alunos? (L4, ES, 2020).

L5: E também para a **musicalização do adulto**, que é diferente. Muitos adultos querem aprender música, mas a abordagem padrão muitas vezes se torna um estudo chato para eles (L5, ES, 2020).

L8: Não somos preparados para **lidar com as diversidades**. Diversidade social. Diversidade de necessidades de cada aluno (L8, ES, 2020).

E1: [a disciplina] **Educação Musical Especial** precisa ter mais períodos, pois é um desafio muito presente no mundo atual, não apenas escolar, mas de um modo geral. Acho essa uma área prioritária para todo professor nos dias de hoje (E1, ES, 2020).

A percepção em torno da carência de uma formação docente que lhes preparasse para a atuação específica junto a cada faixa etária, desde a musicalização de bebês (L4) até um ensino de música mais contextualizado para os adultos (L5) denota uma relevante preocupação dos sujeitos com relação às especificidades de seus futuros alunos, traço importante para a atuação docente. Nessa direção, chama a atenção também a necessidade do desenvolvimento de um olhar voltado às diversidades, expressa pela fala de L8, que, conforme abordado em capítulo anterior, constitui uma demanda que vem sendo cada vez mais apontada tanto pela legislação vigente (BRASIL, 2004; 2019), quanto pelas literaturas da área da educação (CANDAU, 2016) e da música (QUEIROZ, 2017c; ALMEIDA, 2012).

Nesse mesmo contexto, outra importante avaliação expressa pelos sujeitos da pesquisa se refere à necessidade do aumento da carga horária dedicada à educação musical voltada para alunos com Necessidades Educacionais Especiais, algo mencionado nas discussões de todas as quatro sessões de grupos focais e, mais especificamente, por 12 dos 15 licenciandos e sete dos dez egressos entrevistados individualmente. A esse respeito, conforme explanado no Capítulo 5, a LicMus/UFCG possui em sua estrutura curricular uma disciplina de 60 horas, disposta no 7º bloco do curso, cujo programa é especialmente dedicado à Educação Musical Especial. Segundo as avaliações dos sujeitos da pesquisa, essa formação deveria encontrar mais espaço no currículo do curso.

A necessidade de abertura para uma formação docente que contemple outros contextos e cenários educacionais é uma lacuna também percebida pelo corpo docente do curso:

P3: Existe uma busca muito grande da sociedade em relação ao ensino de **musicalização infantil**. Seria importante que houvesse um foco especial nesse sentido (P3, ES, 2020).

P9: O professor de música tem que ser um profissional acima de tudo dotado de sensibilidade, para perceber **que tipo de música será necessário em cada contexto** (P9, ES, 2020).

P10: O curso precisa moldar mais os alunos para as **práticas coletivas** (P10, ES, 2020).

P13: Nós temos que formar o profissional mais completo possível [...]. O licenciado deve ter a possibilidade de escolher **onde ele quer atuar**. A licenciatura não pode formar um aluno e rotulá-lo apenas como professor da escola básica. Ela tem que dar ao aluno a capacidade de trabalhar em **múltiplos ambientes** (P13, ES, 2020).

As falas dos docentes coadunam-se com as avaliações expressas por licenciandos e egressos, no sentido de apontar para uma formação docente mais ampla, que possibilite a formação de professores de música aptos a atuarem em múltiplos ambientes (P13), em contextos diversos (P9) e por meio de práticas que ainda não parecem ser suficientemente abrangidas pelo curso, tais como a musicalização infantil (P3) e o ensino coletivo (P10). A esse respeito, ao longo das entrevistas individuais, sete dos 13 professores entrevistados mencionaram sua preocupação com o cenário local de profissionalização para os egressos do curso, apontando, sobretudo, dois aspectos: (1) a complexidade da situação de empregabilidade do professor de música na Educação Básica, com concursos e vagas predominantemente voltadas para a busca de docentes que ministrem aulas de todas as linguagens artísticas ; e (2) a importância da versatilidade dos professores de música no contexto do mercado de trabalho na contemporaneidade. A verificação da presença desse discurso subjacente às falas desses sujeitos é um dado relevante, sobretudo, porque evidencia que a tendência de questionamento das escolhas e práticas formativas estabelecidas a partir da “base de tudo” não parte apenas de alunos e egressos, mas se faz presente, também, na voz de boa parte do corpo docente daquele curso.

Em uma leitura mais ampla, no entanto, chama a atenção a escassez de avaliações e observações dos sujeitos com relação aos estudos vinculados à dimensão da formação geral, relacionada a temas transversais da formação docente, tais como a ecologia, as relações de

gênero, de etnia, questões de saúde pública, responsabilidade social, ética, etc. De fato, por um lado as vozes divergentes entre licenciandos e egressos evidenciaram a necessidade de uma formação que os deixe seguros e preparados para os desafios profissionais num contexto no qual, muitas vezes, os conhecimentos adquiridos em sua formação docente parecem inadequados ou insuficientes. Por outro lado, entretanto, cumpre ressaltar que, ao aprofundarmos as discussões em torno do caráter dessa formação – o que aconteceu tanto nas entrevistas individuais quanto na quarta sessão de grupo focal realizada – percebeu-se nos discursos dos licenciandos uma certa ênfase nos aspectos técnicos e funcionais desses estudos, em contraposição às possibilidades de articulação de debates em torno de temáticas relacionadas à ética e a outras dimensões das funções sociais do educador musical. É o que se pode perceber a partir das falas de L7 e L12:

L7: Na área de educação [...] no meu ponto de vista poderia retirar algumas disciplinas que não têm muito a ver com a gente [...] e botar mais matérias relacionadas ao curso, tipo editoração musical, ou então o próprio instrumento auxiliar [...] seriam coisas que, no meu ponto de vista, ajudariam bem mais o aluno do que ficar debatendo sobre política, ou sobre o socialismo, o comunismo, o fascismo... essas coisas que, para falar a verdade, já cansou! Na universidade era para ‘estar rolando’ outras matérias mais importantes para o curso (L7, ES, 2020).

L12: Lógico, a pessoa não vai ficar alheio ao que está acontecendo [...]. Mas, assim, chegar ao ponto de fazer uma discussão na sala de aula por conta de política, eu acho isso meio que desnecessário. [...] Acho que não cabe ao papel do professor em si (L12, ES, 2020).

A fala dos sujeitos expressa a visão de que o debate político “[...] *não tem muito a ver com a gente*” (L7), e que a condução de discussões em torno a problematizações referentes a essas dimensões “[...] *não cabe ao papel do professor*”. Esse posicionamento que preconiza – consciente ou inconscientemente – o distanciamento dos estudos da área com relação às dimensões éticas do papel do educador musical na sociedade, conforme abordado no capítulo XX, parece ser um traço comum a diversos cenários do ensino de música no Brasil e consiste, no entender de estudos como os de Bowman (2007; 2014; 2018; 2020) e Queiroz (2017a; 2017b; 2019; 2020a), em uma das mais importante problemáticas da formação superior em música na contemporaneidade. O teor do discurso formulado pelos sujeitos da pesquisa leva à conclusão de que, na UFCG, esse posicionamento se replica.

6.3 Percepções e proposições dos sujeitos a respeito das possibilidades de transformação da formação docente na LicMus/UFCG

A percepção dos sujeitos a respeito da necessidade de ampliação do raio de alcance da formação docente ofertada pela LicMus/UFCG em função das demandas do cotidiano profissional pode ser confirmada também ao contemplarmos as sugestões de inovação que licenciandos, egressos e professores fazem para o curso:

L15: O que eu acho é que, para os licenciandos, todas as disciplinas musicais devem ser passadas de outra maneira. Não com relação ao nível, mas que, **além de aprender o conteúdo, o professor poderia nos dar subsídios de como a gente pode ensinar aquilo ali a públicos diferentes.** [...] Modos de ensinar, revisões que precisariam ser dadas, diferentes maneiras de ensinar aquele conteúdo (L15, ES, 2020).

L8: A formação pedagógica que a gente tem na universidade é uma coisa, assim, **geral, genérica.** O bom mesmo era que ela fosse **toda contextualizada dentro do mundo da música** (L8, ES, 2020).

E4: Seria importante que a universidade tivesse uma **escola de música**, tipo extensão, que os licenciandos pudessem usar **como laboratório**, dando aulas para crianças, pra pessoas em geral (E4, ES, 2020).

E5: Disciplinas como Filosofia da Educação e Psicologia [da adolescência] **foram estudos superficiais, genéricos.** Essas disciplinas são importantes, mas **precisariam ser trabalhadas de maneira mais específica** para a área de música (E5, ES, 2020).

P5: O licenciando **deve aprender ao longo de todo o curso a adaptar ou criar materiais novos para diferentes situações.** Isso precisa estar no currículo para ser estudado até antes de irem para a sala de aula. [...] Também acho que seria importante estendermos os estágios para outros ambientes, sobretudo para as bandas de música (P5, ES, 2020).

P9: Seria importante a criação de mais disciplinas para as dimensões pedagógicas, conteúdos mais específicos [...] algo **mais voltado para a educação musical especificamente** (P9, ES, 2020).

As expressões destacadas nos depoimentos acima permitem verificar que, conforme evidenciado no tópico anterior, tanto licenciandos quanto egressos e professores atribuem relevância aos estudos vinculados às dimensões didático-pedagógica e pedagógico-musical. Entretanto, ao se referirem ao caráter desses estudos, conforme ofertados na LicMus/UFCG, os sujeitos os avaliam como algo genérico (L8), superficial (E5) e pouco relacionado aos temas específicos da educação musical (P9). Nesse quadro, de um modo geral, as sugestões de inovação são direcionadas a uma perspectiva de integração entre a formação musical e a

formação pedagógica, e passam por uma transformação na própria ementa de todas as disciplinas próprias da formação musical (L15) e pela criação de novas disciplinas que contemplassem outras realidades pedagógico-musicais (P5) e que apresentassem esse caráter integrador (L8, E5, P9).

De um modo geral, as proposições de inovação formuladas pelos sujeitos giram em torno das demandas e lacunas formativas analisadas anteriormente. É o que se verifica no quadro abaixo, elaborado a partir de uma análise quali-quantitativa empreendida sobre os termos mais recorrentes presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa em questionários, entrevistas e sessões de grupos focais:

Quadro 11: Proposições de inovação dos sujeitos da LicMus/UFCG.

INOVAÇÃO SUGERIDA	IMPLEMENTAÇÃO
Instrumento complementar	Estudos básicos de instrumentos harmônicos para licenciandos cujo domínio está em instrumentos melódicos e vice-versa.
Práticas inclusivas	Oferta de mais disciplinas relacionadas à educação musical para alunos com necessidades educacionais especiais. Dar preferência a estudos práticos.
Arranjos e composições pedagógicas	Oferta de disciplinas específicas para a elaboração de arranjos e composições com fins didáticos, em um contexto interdisciplinar e voltadas para ambientes diversos.
Educação musical e TIC's	Oferta de estudos voltados ao uso das tecnologias de disponíveis na atualidade – <i>softwares</i> , <i>hardwares</i> , recursos disponíveis <i>online</i> , etc – para a elaboração e execução de iniciativas de ensino musical em múltiplos ambientes e para faixas etárias diversas.
Práticas interdisciplinares	Disciplinas que forneçam estudos de fundamentação e treinamento para a operacionalização de práticas interdisciplinares nas quais a música esteja em inter-relação igualitária com as outras áreas.
Grupos musicais e diversidade musical	Criação de grupos musicais vinculados ao curso para a prática de repertórios diversos
Estágio Supervisionado	Possibilidade de desenvolvimento dos estágios supervisionados em outros contextos de ensino musical, tais como escolas especializadas de música, projetos vinculados a igrejas, bandas de música, etc.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao formularem possibilidades de inovação que vêm ao encontro das necessidades formativas percebidas na LicMus/UFCG, os sujeitos da pesquisa enumeram predominantemente sugestões de estudos práticos e que se adequem a múltiplos contextos educacionais. Nesse quadro, os sujeitos avaliam que temas como educação musical e inclusão precisam de mais espaço no curso, mas muitas foram as observações de que esses estudos deveriam ter um caráter mais prático e aplicado que puramente estudos bibliográficos. Com relação à prática instrumental, as sugestões designadas como “instrumento complementar” dizem respeito a muitas ideias fornecidas por professores, alunos e egressos sobre a possibilidade de implementação de estudos introdutórios de instrumentos harmônicos – teclado, violão e ukulele foram os mais citados – para aqueles alunos cuja prática principal esteja relacionada a algum instrumento melódico. Do mesmo modo, várias sugestões se dirigiram à necessidade que licenciandos que tocam teclado ou violão têm, muitas vezes, de conhecer mais de perto o universo das bandas de música ou das orquestras. Ainda a esse respeito, também foram registradas sugestões referentes à necessidade de estudos na área de percussão no curso, que são inexistentes.

Com relação à prática dos estágios supervisionados, que, como vimos no Capítulo 5, é muito bem avaliada pelos licenciandos e egressos do curso, as inovações apontadas giraram em torno da possibilidade de sua realização em outros ambientes educativos, tais como bandas, projetos, escolas de música e até mesmo no contexto de aulas particulares. Indicações da carência em uma formação que forneça subsídios para a elaboração de arranjos e composições adequadas ao mundo infantil e ao contexto escolar, de um modo geral, se alinham ao anseio por disciplinas que preparem os professores para a demandas por interdisciplinaridade no cenário da educação básica, no sentido de que essa é uma solicitação que os sujeitos que já se encontram no mercado de trabalho sentem como muito premente, como observado nos depoimentos anteriormente analisados. Esse é um tema delicado da área, uma discussão que envolve uma série de ponderações em torno dos processos de busca pela emancipação da formação inicial dos professores de música em relação às outras áreas artísticas, como aponta Penna (2008, p. 60). Por fim, ainda apontando para a percepção de que os estudos dos quais sentem falta em sua formação docente são de caráter predominantemente prático e aplicável, os sujeitos também mencionaram sugestões de inovação no que diz respeito à utilização das TIC's nos processos de ensino-aprendizagem musical e a implementação de mais grupos musicais com diversidade de estilos no contexto da licenciatura. É importante ainda perceber que grande parte dos estudos

sugeridos são ou apresentados como criação e implementação de *novas disciplinas*, ou como o incremento de disciplinas já existentes.

Entretanto, cumpre salientar que, em uma perspectiva geral, os sujeitos da LicMus/UFCG consideram a formação docente ofertada pelo curso como *predominantemente positiva*. A esse respeito, 13 dentre os 15 licenciandos e sete dentre os 10 egressos entrevistados ao longo da pesquisa avaliaram o ensino do curso como positivo:

L8: Eu considero o curso muito bom, porque ele **aponta horizontes** e tem professores muito engajados (*L8, ES, 2020*).

L11: Sim, me sinto **muito bem formado** para ser um professor de música. Vejo lacunas [...] mas, creio que é uma excelente licenciatura e não me arrependo de ter ingressado nela (*L11, ES, 2020*).

L4: Eu sinto que universidade dá uma **base satisfatória**. Uma referência geral (*L4, ES, 2020*).

L10: Nossa licenciatura **é um curso muito bom**. Muita coisa que hoje sei só foi possível aprender por causa do currículo, das disciplinas mesmo. É bem claro isso ao vermos como nossos egressos têm obtido bons resultados em concursos, seleções de pós-graduação, concursos da marinha etc. Isso prova que nosso curso é bom (*L10, ES, 2020*).

L12: Sim. Claro que é necessário fazer adaptações, mas, de um modo geral, creio que a proposta da UFCG é muito boa (*L12, ES, 2020*).

E1: A licenciatura deu o fundamento. [...] Na verdade, falando assim de modo geral, acho que tudo o que eu aprendi no curso de música é, de alguma maneira, **útil em minha vida profissional** (*E1, ES, 2020*).

E3: Acho que é natural que tenham ficado lacunas, e a gente tem que ir em busca de solucionar com pesquisas pessoais. **Mas o alicerce todo eu recebi lá, sim** (*E3, ES, 2020*).

E5: É uma formação que abriu o leque de possibilidades [...]. Eu sei que **ter estudado aquilo foi importante** para fazer essa base, o fundamento daquilo que eu hoje realmente uso (*E5, ES, 2020*).

E10: De um modo geral **sou satisfeito** com a formação que recebi. [...] eu daria nota 8 ao curso (*E10, ES, 2020*).

Os elementos discursivos destacados nas falas acima evidenciam que, ao estenderem seu olhar sobre o curso de um modo geral, os sujeitos da LicMus/UFCG encontram argumentos para avaliá-lo como positivo, uma vez que ele lhes “*abre os horizontes*” (*L8*), fornecendo-lhes uma “*base satisfatória*” (*L4*) e um “*alicerce*” (*E3*). Nesse quadro, é importante ressaltar que ao se declararem satisfeitos e até mesmo bem formados quando se referem ao curso de um

modo geral, esses licenciandos e egressos não estão caindo em contradição com relação a todas as avaliações articuladas no decorrer de seus depoimentos. Eles simplesmente deixam transparecer as tensões e conflitos próprios daquele meio social, como também o fato de que processam as lacunas e demandas percebidas e formuladas como pontos passíveis de aperfeiçoamento e transformação. É o que fica evidente a partir dos depoimentos de L11 – *“Vejo lacunas [...] mas creio que é uma excelente licenciatura”* – e L10, que, evocando informações a respeito do sucesso profissional de colegas, avalia que *“Isso prova que o curso é muito bom”*.

De um modo geral, os docentes do Curso também expressam uma avaliação bastante positiva a respeito da formação ofertada. Entretanto, cabe registrar que 11 dentre os 13 professores entrevistados declararam que sentem a necessidade de alguma contextualização mais concreta com relação a demandas que incidem sobre o curso no que diz respeito à diversidade musical e às especificidades do cenário profissional local. Esse dado confirma o que pode ser verificado também por meio das respostas dos docentes aos questionários digitais, onde se verifica que todos os nove respondentes se disseram dispostos a efetuar eventuais transformações em suas áreas de atuação. Nesse cenário, destacam-se alguns professores que, de modo particular, parecem assumir a necessidade de uma transformação mais ampla do perfil da LicMus/UFCG, tais como P9, P11 e P13:

*P9: Quando a gente fala em **ampliar** um pouco mais a formação que a gente tem aqui, então... acho que mais importante do que determinar o que seja a música boa ou a música ruim para ensinar, **o professor deve compreender a função da música em seu contexto social** (P9, ES, 2020).*

*P11: A meu ver, o aluno da Licenciatura da UFCG, ao final do curso, deve ser um profissional adaptável à diferentes situações de ensino, muito respeitoso a todos os estilos de música, um ser humano informado e socialmente **consciente de seu papel na sociedade e na força que o ensino de música pode ter** (P11, ES, 2020).*

*P13: O curso vai se transformando, aos poucos, em direção a uma nova formação docente [...] O perfil do aluno que a gente deve pensar em construir passa necessariamente por essa **multiplicidade de perspectivas** (P13, ES, 2020).*

As falas acima reforçam uma série de outros exemplos expostos e analisados ao longo deste capítulo, evidenciando o fato de que alguns dos professores do curso, portanto, também percebem e refletem acerca da necessidade de transformações da formação docente ofertada pelo curso. Nesse quadro, merecem destaque, ainda, iniciativas pontuais que vêm sendo

implementadas no curso – geralmente a partir do trabalho de um núcleo de professores mais sensíveis às demandas do cotidiano – tais como a implementação de disciplinas optativas como Música das Américas e Educação Musical em Múltiplos Contextos, a flexibilização dos estilos de repertório em determinados programas de disciplina, a criação do curso de extensão em sanfona e a criação de grupos de pesquisa voltados para a cultura local e o ensino de música pautado pela diversidade. Essas iniciativas, que usualmente vêm contando com o apoio do NDE do curso, ilustram algumas outras declarações de P13, nas quais o professor expressa a necessidade de que o curso passe por uma autoavaliação no que se refere a escolhas e posicionamentos assumidos em momentos históricos anteriores:

P13: Esses equívocos, esses direcionamentos históricos que a gente percebe na constituição curricular do atual curso de música, eles vêm sendo criticados pela gente mesmo ao longo tempo, porque esse exercício da **autocrítica** é permanente e não nos diminui nem nos envergonha, muito pelo contrário, ele **nos faz perceber a dinâmica do tempo que se passou e que a gente tem que estar sempre buscando o novo** (P13, ES, 2020).

A fala do professor evidencia a percepção de que os princípios assumidos para a sistematização da formação docente quando do início do curso podem mesmo não estar em consonância com o contexto cultural apresentado pela contemporaneidade, pois “[...] *a dinâmica do tempo passou*”. A autoavaliação sugerida por este professor certamente consiste em uma das mais desafiadoras – e promissoras – perspectivas de transformação formuladas até o momento.

Como é possível verificar, as proposições formuladas pelos sujeitos no que diz respeito às inovações necessárias no curso emergem como vozes divergentes face à concepção hegemônica a estabelecidas como padrão para a formação docente na LicMus/UFCG. Naquele cenário, essas vozes divergentes reclamam por um espaço mais significativo para outras alternativas de formação docente, e, ainda que de maneira assistemática ou não formalizada, têm conseguido provocar algumas expressivas transformações, tanto nas perspectivas de aprendizagem dos sujeitos ali inseridos, quando em suas práticas formativas cotidianas. No capítulo a seguir articularei algumas respostas positivas a essas demandas e lacunas, levantando perspectivas e propostas concretas que podem se configurar, efetivamente, como iniciativas viáveis para a construção de uma formação de professores de música culturalmente contextualizada para a licenciatura da UFCG.

CAPÍTULO VII

Por uma formação de professores de música culturalmente contextualizada na LicMus/UFCG: perspectivas e propostas

O presente capítulo apresenta uma série de perspectivas analíticas e propostas de reconfiguração para a formação de professores de música ofertada pela LicMus/UFCG. Essas propostas são concebidas a partir de problematizações e reflexões estabelecidas com base em três pilares fundamentais erigidos no decorrer dos capítulos anteriores desta tese, a saber: (1) as perspectivas epistemológicas relacionadas à formação de professores de música e às suas demandas face aos desafios da contemporaneidade; (2) o contexto cultural de Campina Grande, os saberes e fazeres musicais que coexistem naquele meio social e o cenário profissional que, efetivamente, ali se configura; e (3) as percepções, conformações e proposições expressas pelos sujeitos da LicMus/UFCG em relação ao perfil e às características assumidas pela proposta formativa oficial do curso, suas possibilidades e limites.

Sendo assim, as perspectivas de transformação aqui apresentadas devem ser interpretadas como reflexões cujo intuito é subsidiar movimentos e processos de autoavaliação, ajustamento e atualização, que, por sua vez, podem culminar na configuração de uma *formação culturalmente contextualizada* para o Curso, estendendo suas bases de conhecimento e modos de operação para além das seleções historicamente cristalizadas. É importante recordar, ainda, que, no escopo da presente tese, o que se designa como *formação de professores culturalmente contextualizada* não se refere a nenhum novo constructo teórico específico. Ele apenas sintetiza, de acordo com as proposições apresentadas por estudos como os de Bowman (2020; 2007), Moore (2017), Penna (2007; 2014) e Queiroz (2020a; 2017b) – dentre muitos outros discutidos anteriormente – a perspectiva de uma formação acadêmica que dialogue sistemática e vivencialmente com as demandas e solicitações da contemporaneidade, consubstanciadas no exercício cotidiano do meio social no qual está inserida e levando em consideração a história e a cultura de seus sujeitos.

Nessa direção, as dez propostas concretas formuladas a seguir configuram-se, a um só tempo, como eixos de reflexão crítica e como sinalizações provocativas em direção a novos posicionamentos e novas opções de formação. Não constituem, portanto, receitas prontas e não devem, absolutamente, ser interpretadas como diretrizes ou prescrições. São, sim, sistematizações que emergem de toda a construção elaborada sobre os dados e análises

trabalhados ao longo deste trabalho, articulando problematizações, questionamentos, desafios, perspectivas e possibilidades, que agora são postos de maneira positiva e propositiva¹²⁴.

7.1 Incorporar conhecimentos e saberes relacionados à diversidade musical

As análises desenvolvidas no Capítulo 5 desta tese mostraram que as seções iniciais do PPC da LicMus/UFCG apresentam um curso voltado para estudos e práticas musicais abertos à diversidade em suas múltiplas nuances – humana, cultural, musical, etc. Naquele quadro, foi possível destacar determinados trechos nos quais o documento curricular do curso formula explicitamente proposições em torno de uma formação que “[...] integre expectativas e valores estéticos individuais e sociais [...]” (UFCG, 2011a, p. 5), que proporcione a seus alunos “[...] a possibilidade de responder a uma demanda social dirigida [...]” (UFCG, 2011a, p. 9) e que forme profissionais aptos a “[...] interagir com sua comunidade local, com vistas à transformação da qualidade de vida [...]” (UFCG, 2011a, p. 10).

Entretanto, ao contrário daquilo que preconiza seu PPC, a formação efetivamente ofertada pela LicMus/UFCG apresenta algumas evidentes dificuldades em articular temas e conteúdos fundamentados pela diversidade. Análises aprofundadas em torno das bases de conhecimentos e saberes efetivamente ofertados pelo currículo do curso (capítulo 5) evidenciaram uma concepção formativa predominantemente vinculada a *um determinado tipo de música* muito específico: a música de concerto de origem europeia. De fato, foi possível constatar que os elementos estruturais constitutivos da proposta de formação do curso – tais como repertórios, bibliografias, ementas dos componentes curriculares, etc. – assumem explicitamente o conjunto de saberes e fazeres tidos por *eruditos* como uma espécie de “base de tudo”, o fundamento por excelência da formação de professores de música ali ofertada. Essa adesão se alinha às tendências apontadas por diversos estudos que discutem e problematizam a predominância da música erudita em relação a outras expressões culturais de origem não-europeia nos cursos superiores da área (MOORE, 2017; CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016; PEREIRA, 2015; 2014; 2012; PENNA, 2007; 2014; QUEIROZ, 2020a; 2017a; 2017b; SANTOS; RIBEIRO; QUEIROZ, 2019; PENNA; SOBREIRA, 2020). Para completar esse panorama, os discursos apresentados e analisados no decorrer do Capítulo 6, confirmaram, ainda, que as percepções e avaliações dos sujeitos no que se referem ao perfil estético assumido pelo curso revela-se ambivalente, ora tendendo à *conformação* aos padrões convencionalmente

¹²⁴ A ordem de apresentação das dez propostas no decorrer do presente capítulo não constitui qualquer tipo de escala de importância ou prioridade.

assumidos pela área, ora expressando insatisfações e até mesmo frustrações no que se refere à unilateralidade epistemológica dos saberes e conhecimentos assumidos como base pela LicMus/UFCG.

É importante ressaltar, entretanto, que, ao se verem refletindo em torno de questões como a contemplação de suas musicalidades de origem na formação ofertada pelo curso ou suas expectativas concretas de inserção profissional no contexto cultural no qual se encontram inseridos, muitos dos sujeitos alcançados pela pesquisa acabaram por enfatizar o peso representado pelas ausências e silenciamentos de outras músicas e culturas na formação docente ofertada pelo curso.

Isto posto, considero que, no cenário específico da LicMus/UFCG, a concepção de uma formação de professores de música culturalmente contextualizada apresenta como uma de suas primeiras implicações a expansão das bases de conhecimentos e saberes assumidos como referenciais para a concepção dos programas de estudos ofertados pelo curso. Em termos práticos, isso significaria o redirecionamento do itinerário formativo proposto pelo curso rumo a uma perspectiva intercultural, incorporando bases de formação advindas de outras tradições musicais e transcendendo o âmbito das bases de conhecimento convencionalmente assumidas. (CANDAU, 2014; QUEIROZ, 2017b; ALMEIDA, 2009, p. 205).

O teor dos discursos formulados pelos sujeitos alcançados pela pesquisa sugere que um primeiro passo nessa direção precisaria ser dado a partir da tomada de consciência a respeito dos traços de colonialidade e dos epistemicídios musicais característicos do modelo formativo assumido como padrão para a LicMus/UFCG. Nesse sentido, falas como as de L10 – “[...] *somos formados como professores que não são preparados para valorizar a cultura da gente*” – ou de E5 – “[...] *é triste dizer que nada do que faço nesse campo hoje eu aprendi na licenciatura. Lá era como se não estivéssemos no Nordeste*” – revelam que, no cotidiano do curso, esses epistemicídios se concretizam de diversas formas e em múltiplas dimensões. Contam-se aí, então, os silenciamentos históricos das músicas de tradição popular, as ausências de saberes derivados dos repertórios que efetivamente marcam o cotidiano cultural e profissional dos licenciandos, a falta de espaço para a integração acadêmica dos universos musicais legitimados na cena local e a marcante dificuldade do curso em inserir nos programas de seus componentes curriculares temas e tópicos fundamentados em expressões musicais próprias do mundo contemporâneo – tais como o *pop*, o *reggae*, o *rock*, o *funk*, o *hip-hop*, o *brega*, o *arrocha*, o *sertanejo universitário*, o *new gospel*, etc. A superação das violências

simbólicas¹²⁵ que relegam todas essas músicas ao silenciamento no âmbito universitário – fato que, como exposto no capítulo 3, não se restringe ao âmbito da LicMus/UFCG – passa necessariamente pelo reconhecimento de que elas constituem, efetivamente, campos outros de saberes e conhecimentos musicais que são tão legítimos e importantes quanto aqueles que se cristalizaram historicamente como padrões fundamentais.

Nesse panorama, a operacionalização concreta desta perspectiva de reconfiguração dos conhecimentos acadêmicos na LicMus/UFCG em direção à diversidade musical pode ter seu ponto de partida na adesão a iniciativas de abertura de sua proposta formativa em direção a múltiplas alternativas culturalmente contextualizadas, como por exemplo:

- a. A adesão a epistemologias advindas de outras musicalidades nos programas de ensino dos componentes curriculares do curso, pluralizando as perspectivas de ensino-aprendizagem de tópicos como história, teoria, escrita musical, harmonia, etc.;
- b. A inclusão de mestres vinculados a fazeres musicais diversos como colaboradores da formação superior de professores de música;
- c. A incorporação de sonoridades diversas nas práticas musicais da licenciatura, opção que pode ser consolidada por meio da expansão do leque de instrumentos musicais contemplados nos estudos do curso para além daqueles vinculados aos naipes da orquestra convencional;
- d. O rompimento das barreiras estabelecidas pela dicotomia erudito/popular por meio de práticas de entrecruzamento entre abordagens teóricas, fazeres, formações musicais, repertórios, técnicas, sonoridades, etc.;
- e. A adesão, o estudo e a experimentação do hibridismo cultural e a implementação de espaços de legitimação e dignidade para as músicas urbanas contemporâneas e suas funções sociais;
- f. Outras iniciativas de ampliação das concepções que fundamentam as seleções de conhecimentos e saberes assumidos como bases formativas para o curso.

Esses são apenas alguns exemplos do raio de alcance que caracterizaria uma opção direcionada à diversidade na constituição de um novo modelo de itinerário formativo a ser

¹²⁵ A violência simbólica é definida por Bourdieu (1996) como sendo “[...] uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

ofertado pela Licenciatura em Música da UFCG em direção a uma adesão efetiva – e não apenas documental – à diversidade musical. Trata-se, portanto, de uma proposta de redirecionamento sistemático das matrizes que fundamentam as bases de conhecimento assumidas pelo curso, apontando-as rumo ao comprometimento com outras epistemologias e repertórios, de sorte a contemplar, além das musicalidades de relevância na cena local, novas fontes de fazeres e saberes musicais, tais como as tradições musicais populares, as músicas dos povos originários brasileiros, as inúmeras variações das músicas de matriz afro-ameríndia, as musicalidades urbanas contemporâneas, as sonoridades postas em evidência pelo mercado da produção fonográfica (com todas as suas ramificações estéticas), o forró e todas suas variantes (tanto as tradicionais quanto as contemporâneas), as canções de família, de trabalho, de função ritual, etc.

Porém, estendendo um pouco mais a concepção de diversidade musical, considero, ainda, que esse espectro poderia – e deveria, até – ser ampliado também em direção a outras musicalidades, quiçá não necessariamente brasileiras, mas também não exclusivamente relacionadas à linguagem característica da música de concerto europeia. Essas possibilidades de estudos musicais, abertos à diversidade presente nas mais distintas expressões musicais com origem em diferentes culturas do mundo, podem ser consideradas como importantes chaves para que um licenciando em música possa realmente compreender – e ajudar outros a também compreenderem – o papel de sua própria musicalidade no panorama da grande produção cultural humana na história e no contexto da contemporaneidade (QUEIROZ, 2020a; MOORE, 2017).

Por fim, é importante salientar também que toda essa ênfase que formulo em direção à opção pela diversidade no contexto da LicMus/UFCG não significa que estou propondo o abandono das fontes vinculadas à tradição erudita. Na verdade, conforme foi possível perceber nas reflexões formuladas ao longo dos Capítulos 4 e 6, é também parte da história cultural de Campina Grande a busca por estudos em torno dessa musicalidade específica, fato que pode ser comprovado quando foram trazidos à tona a atuação social da Associação Pro-Arte de Cultura, os trabalhos do maestro e professor José Alberto Kaplan na cidade na década de 1960, a relevância das oficinas de música da FURNE e do DART, nas décadas de 1970 e 1980 e, mais recentemente, todo o movimento em torno da música coral e orquestral que tem se consolidado a partir dos cursos superiores de música da própria UFCG. Da mesma forma, no âmbito interno do Curso, as análises e reflexões do capítulo anterior mostram também que os professores e muitos dos licenciandos do curso, não obstante façam ressalvas e até mesmo expressem críticas contundentes ao programa de formação ofertado, também reconhecem como fundamental uma

sólida formação nos moldes convencionais ou tradicionais, coisa que, a bem da verdade, vem sendo ofertada sistematicamente pelo Curso. Isso não configura, necessariamente, uma ambiguidade ou mesmo uma contradição por parte desses sujeitos. Muito pelo contrário, esse traço desvelado pelos dados da pesquisa pode ser visto como mais um argumento a favor de uma formação multidimensional e pautada pela diversidade. Portanto, a abertura a novas matrizes de conhecimento musical não significa o abandono dos conhecimentos já sistematizados e postos em prática no cotidiano formativo.

Em outras palavras, no cenário da LicMus/UFCG, considero que a incorporação sistemática dos saberes e conhecimentos relacionados à diversidade musical significaria a construção de um novo perfil formativo para o curso, marcado pela abertura a outras epistemologias e pelo hibridismo cultural. Essa nova característica, se assumida, certamente suscitaria o desenvolvimento de uma formação docente dentro da qual desafios os usualmente encontrados pelos professores de música em suas atividades profissionais cotidianas com relação à diversidade não seriam simplesmente tergiversados, mas sim *explorados* em toda a sua profundidade e riqueza. Esse seria um passo muito relevante na implementação de uma formação de professores culturalmente contextualizada para o curso.

7.2 Incorporar ao curso modos de ensino-aprendizagem fundamentados em culturas musicais diversas

As perspectivas de transformação da estruturação geral do itinerário formativo proposto pela LicMus/UFCG em direção à diversidade, abordadas no tópico anterior, nos conduzem a novas reflexões em torno de uma outra mudança de eixo que também deve ser considerada fundamental com vistas à implementação de uma formação docente culturalmente contextualizada: a incorporação de *modos de ensino-aprendizagem pautados pela diversidade*.

Conforme foi possível verificar no decorrer do Capítulo 5 desta tese, a LicMus/UFCG estrutura sua oferta a partir de disciplinas de caráter muito definido, categorizadas pelo próprio PPC em “matérias teóricas” e “matérias práticas”. Em termos de operacionalização, entretanto, não se estabelecem quaisquer tipos de direcionamentos ou orientações de ordem mais concreta no que diz respeito aos modos de ensino a serem assumidos pelos professores quando da condução de tais estudos. Sendo assim, na prática, o que se observa no cotidiano acadêmico do curso é a adesão como que automática aos padrões convencionais da área, consolidados sob a forma de *aulas coletivas* para disciplinas como Percepção Musical, Harmonia e História da

Música, por exemplo, e *aulas individuais* para os estudos mais diretamente relacionados à prática instrumental.

No que se refere aos procedimentos adotados, a observação participante que realizei na primeira fase da pesquisa de campo me permitiu constatar que, de um modo geral, as aulas do curso assumem determinados padrões característicos nesses dois tipos de aula. Dessa forma, ao passo que nas aulas coletivas os procedimentos básicos giram em torno da exposição vertical de conteúdos e assimilação por meio de treinamento via exercícios orais ou escritos, nas aulas individuais os estudos tendem a consistir predominantemente no estudo de repertório e na dinâmica de correção e ajustes mediante sua apresentação semanal ao professor.

Muito embora espelhem uma espécie de padrão consolidado nas práticas educativo-musicais convencionalmente instaladas na área, esses modos de ensino-aprendizagem adotados pela LicMus/UFCG têm sido considerados insuficientes *para a formação docente* por uma expressiva parcela dos sujeitos do curso – incluindo professores e alunos –, sobretudo no que diz respeito à sua preparação para os desafios cotidianos do ensino de música. Dito de outro modo, ao se dirigirem aos licenciandos por meio de uma abordagem predominantemente técnica, aulas configuradas nesses moldes deixam de levar em consideração que, além de aprender aqueles determinados conteúdos específicos aos quais se refere cada componente curricular, os discentes do curso também deverão *aprender a ensinar esses mesmos conteúdos* a alunos que geralmente estarão inseridos em contextos bastante distintos do ambiente acadêmico de ensino superior.

Conforme exposto no Capítulo 6, os sujeitos vinculados ao curso nem sempre expressam esse tipo de avaliação diretamente, mas muitas vezes deixam-nas transparecer em críticas direcionadas ao caráter “[...] *muito restrito ao plano teórico*” (L3) dos estudos pedagógico-musicais, ou, em expressões como “[...] *teoria que ficou na teoria*” (E4). Há licenciandos, entretanto, que problematizam a questão de maneira bastante explícita, em pontos de vista como o de L15, que considera que *todas as disciplinas do curso* deveriam ser sistematizadas de maneira que, além dos conteúdos propriamente ditos, os licenciandos também tivessem oportunidade de testar “[...] *diferentes maneiras de ensinar aquele conteúdo*”. Essa percepção é também verificada nos discursos de egressos e professores que assinalam problemas nos “[...] *padrões de estudo*” propostos pelo curso (E9) e apontam para a necessidade da adesão a novos modelos e usos do ensino coletivo na LicMus/UFCG (P10 e P13).

Transformações em resposta a essa demanda implicariam primeiramente em revisões fundamentais dos modos de ensino-aprendizagem adotados para a operacionalização dos componentes curriculares ofertados pelo curso. Nesse aspecto, o desafio seria que, em

associação com a proposta formulada no tópico anterior, a LicMus/UFCG aderisse formalmente também a uma outra dimensão de diversidade: a *diversidade de modos de aprender e ensinar* (QUEIROZ, 2020a, p.187; ALMEIDA, 2012, p. 83). Na prática, tal adesão implicaria na elaboração de novas estratégias de acesso aos conhecimentos da licenciatura, assumindo agora referenciais culturais advindos de outros mundos musicais como inspiração para a sistematização de outros parâmetros estruturantes para as *aulas de música*, ou, ainda, outros modelos de *oportunização do ensino-aprendizagem musical*.

Nessa direção, autores como Arroyo (1999; 2000), Ribeiro (2017) e Queiroz (2020a;), dentre muitos outros, têm salientado que há diversos contextos nos quais o aprendizado musical é operacionalizado de maneira bastante distinta dos padrões convencionais. Esse é o caso de como se dá o ensino-aprendizagem em contextos como o Congado, o Cavalo Marinho, as escolas de samba, as rodas de capoeira ou as muitas práticas musicais características da cena urbana, dentre outros. Ali, em geral, conceitos e procedimentos relacionados ao fazer musical são ensinados/aprendidos pelos sujeitos a partir de seu envolvimento em performances colaborativas, nas quais frequentemente adultos, crianças, veteranos e novatos convivem e cooperam para a construção de experiências musicais dinâmicas e complexas – e que usualmente resultam em aprendizados significativos. Naqueles cenários formativos, o equilíbrio entre o desafio e as superações – não apenas técnico-teóricas, mas também com relação às próprias funções daqueles conhecimentos dentro do contexto geral da prática musical na qual se está inserido – são elementos de fundamental importância para o aprendizado musical de cada indivíduo e também do grupo como um todo. Nesses casos, de acordo com Clemente (2013):

É essa sincronia social que leva os membros das Tribos de Índio¹²⁶, assim como os participantes de outras tradições com características similares, a repetirem a experiência e se envolverem profundamente com essas atividades. E é esse envolvimento, o sentimento desenvolvido de identidade e de pertencimento à unidade do grupo, **que fortalece a aprendizagem dos saberes nestes contextos sociais** (CLEMENTE, 2013, p. 130, grifo meu).

Ao transcender os limites da sistematização convencional de conteúdos e técnicas, o ensino-aprendizagem verificado em tais contextos vincula-se a dimensões muito mais amplas da formação humana, nas quais se inter-relacionam binômios como *música e vida*, *sonoridade e pertencimento social*, *fazer musical e identidade cultural*, etc. Nesse quadro, o nível de

¹²⁶ O estudo da autora dirige-se a uma tradição musical popular específica, designada como “Tribos de Índio”, presente no cenário cultural do município de João Pessoa/PB.

envolvimento dos sujeitos nas próprias definições das bases do conhecimento musical ali assumido possibilita a construção de experiências de aprendizagem holísticas e duradouras, pois, como afirma Arroyo (1999, p. 178), tratam-se de aprendizagens *desenvolvidas a partir da construção de sentidos em torno do fazer musical*.

Certamente essas e muitas outras alternativas de organização do acesso ao conhecimento poderiam ser transpostas para o âmbito da LicMus/UFCG, delineando ali *novos tipos de momentos formativos* que, por sua vez, poderiam vir a descortinar muitos outros *modos de ser professor de música*, descobertos e inventados a partir desses novos modelos de conexão com os fazeres e saberes musicais. Contam-se então possibilidades como o ensino-aprendizagem coletivo e misto para instrumentos – algo já amplamente consolidado no contexto das bandas, mas pouco assimilado nos cenários acadêmicos –, a adesão aos modos de ensino-aprendizagem advindos de tradições populares diversas, a produção e a participação em espetáculos didáticos, a inserção de licenciandos em grupos musicais de diferentes matrizes culturais, dentre outros.

Consubstanciados em estudos que mantenham sua centralidade no fazer musical colaborativo, integrado e pautado pela diversidade, esses novos modos de ensino-aprendizagem transformariam expressivamente o panorama do itinerário formativo proposto pela LicMus/UFCG, abrindo espaço para respostas efetivas às demandas apontadas por seus sujeitos e configurando, assim, novas alternativas para uma formação de professores culturalmente contextualizada.

7.3 Conceber uma formação docente fundamentada na integração dos conhecimentos e saberes

Conforme foi possível verificar nos Capítulos 5 e 6 da presente tese, as análises do PPC da LicMus/UFCG e as avaliações de seus sujeitos com relação à estruturação geral do curso – a concepção básica de seu itinerário formativo e sua sistematização curricular – assinalaram uma expressiva desarticulação entre os saberes e conhecimentos propostos para os professores em formação ao longo da licenciatura. Nesse panorama, os dados obtidos pela pesquisa revelaram que, em um primeiro plano, esse traço é caracterizado pelo evidente desequilíbrio entre os estudos referentes às quatro dimensões formativas – estético-musical, didático-pedagógica, pedagógico-musical e formação geral – com evidente priorização da primeira. O aprofundamento das análises revelou, ainda, que a fragmentação e segmentação entre conhecimentos e saberes também é verificada internamente em cada uma dessas

dimensões, o que se caracteriza pela segmentação e desarticulação entre temas, tópicos e conteúdos dentro de um mesmo espectro formativo. Constatou-se também que, entre os sujeitos alcançados pela pesquisa, a percepção a respeito dessa problemática é muitas vezes formulada por meio de falas que revelam insatisfação com a organização do percurso formativo, tanto por parte de licenciandos – “*Há uma certa desconexão entre as disciplinas do curso [...] tudo me parece confuso*” (L9) – quanto por parte de professores – “*Temos disciplinas muito deslocadas umas das outras na grade curricular [...] Isso é um problema*” (P10).

Uma efetiva resposta a essa problemática poderia ser encontrada em uma reconfiguração dos componentes curriculares do curso. Para tanto, penso que o caminho pode estar no desenvolvimento de experiências formativas que estabeleçam uma *relação orgânica* entre todos os conhecimentos e saberes envolvidos no itinerário proposto pela licenciatura, em consonância com as perspectivas assinaladas por autores como Shulman (1986; 2014), Mizukami (2004), Roldão (2007), Candau (2016), dentre outros.

Entretanto, tais transformações precisariam ser implementadas a partir dos alicerces e balizas que fundamentam o perfil formativo assumido pelo curso, e isso se configuraria como um desafio particularmente complexo no caso da LicMus/UFCG, visto que, conforme foi possível verificar por meio das análises apresentadas no Capítulo 5 desta tese, o PPC do curso adere muito explicitamente ao modelo positivista de estruturação curricular – designado por Candau como *formato escolar* (2016, p. 311). Nesse quadro, à medida em que estabelece a sistematização dos conhecimentos e saberes que pretende ofertar em unidades disciplinares isoladas e sequenciadas em percursos progressivos e evolutivos, o PPC atual da LicMus/UFCG segmenta o fenômeno musical em fragmentos que são estudados de forma desarticulada entre si, tais como Percepção Musical, Harmonia, Prática Instrumental, História da Música, Metodologia do Ensino da Música, Pedagogia do Instrumento, Educação Musical Especial, etc. Cada um desses campos de conhecimento, então, é tratado como uma unidade autônoma, um tópico à parte, pois não há, na proposta pedagógica do curso, mecanismos ou iniciativas que favoreçam sua integração com os “outros conteúdos” que estão sendo desenvolvidos paralelamente nos demais componentes curriculares.

Mas essa é apenas uma parte do problema. Mesmo dentro do espectro restrito de cada componente curricular, ocorre que novas fragmentações inevitavelmente vêm a acontecer, visto que um período letivo apenas não é o suficiente para encerrar todos os conteúdos previstos para cada disciplina. O PPC da LicMus/UFCG, então – a exemplo daquilo que acontece em muitos outros cursos superiores de música no Brasil (QUEIROZ, 2020a; MATEIRO, 2011) –, desdobra esses estudos específicos em extensas sequências dispostas em blocos semestrais:

Percepção Musical I, II, III, IV; História da Música Ocidental I, II, III, etc. A fragmentação resultante desse arranjo curricular pôde ser constatada muito explicitamente por meio das análises realizadas no último tópico do Capítulo 5 desta tese, nas quais se reflete em torno dos cenários formativos configurados a cada período do curso. Ali foi possível perceber que, como cada disciplina está obedecendo a uma lógica interna autônoma para a sequenciação de seus conteúdos, à medida que os períodos letivos vão se passando, os estudos vinculados a cada componente curricular vão se isolando cada vez mais em relação aos saberes trabalhados nas outras disciplinas, afastando paulatinamente os campos do conhecimento uns dos outros. Sendo assim, conforme mostraram os dados desta pesquisa, antes mesmo de chegar à metade do curso, os licenciandos da UFCG já estão vivenciando uma formação totalmente desassociada e desarticulada.

Além disso, conforme mencionado no início deste tópico, as análises em torno do documento curricular do curso mostraram também que a fragmentação na formação de professores de música ofertada pela LicMus/UFCG se completa por meio da evidente priorização dos estudos vinculados à dimensão formativa estético-musical, em detrimento dos conhecimentos e saberes relacionados às dimensões da formação didático-pedagógica, da formação pedagógico-musical e da formação geral. Tal estado de coisas ficou bastante evidente, novamente, a partir da análise dos cenários formativos de cada período do curso, como também na exemplificação da configuração concreta dos horários de estudos de uma determinada turma de licenciandos na metade do período letivo 2019.1, realizada a partir da análise documental de seus diários de classe (Capítulo 5).

Essas opções assumidas pela LicMus/UFCG, conforme foi possível verificar nas análises de discurso articuladas ao longo do Capítulo 6, resultam em uma expressiva assimetria formativa no currículo, aspecto que tem gerado entre licenciandos e egressos a percepção de que a formação ofertada pelo curso não seria suficiente para o alcance de seus objetivos e interesses. Esse é o teor, por exemplo, das falas de E7 – *“A gente sai do curso sem saber o que realmente precisa para ensinar na educação básica [...]”* – e de E6, que, ao se referir aos desafios cotidianos da profissão docente na área de música, desabafa: *“Então eu paro e penso: mas eu não fui preparado para isso. Nunca me ensinaram isso. Nunca sequer me levaram a refletir sobre isso!”*.

Em outros casos, foi possível constatar que a priorização dos estudos referentes à dimensão estético-musical ao longo do curso tem ocasionado uma certa indiferença dos licenciandos com relação aos temas vinculados às demais dimensões formativas que são sistematicamente secundarizadas – sobretudo no que diz respeito à dimensão da formação geral,

que se vincula a temas transversais à formação humana como um todo, tais como a responsabilidade social, a ética, as relações de gênero, etc. Algumas perspectivas de transformação em direção à superação desse distanciamento em relação à responsabilidade social e ética verificadas no cenário formativo da LicMus/UFCG serão articuladas de forma mais aprofundada em tópico específico, mais adiante.

As limitações encontradas no cenário específico da LicMus/UFCG com relação à oferta de uma formação docente que apresente *um caráter integrador entre os conhecimentos e saberes* das várias dimensões formativas se enquadram no conjunto de debates e questões que vêm sendo levantadas por diversos estudos na atualidade, conforme foi possível verificar no decorrer desta tese. Elas refletem, ainda, uma fragmentação que vem sendo percebida como problemática não apenas no contexto brasileiro (QUEIROZ, 2020a; 2019), mas também em muitos outros cenários formativos em diversos países, como assinalam os trabalhos de Aróstegui (2011), Aróstegui, Stake e Simons (2004), Moore (2017) e Campbell, Myers e Sarath (2016), dentre outros.

Uma possível solução para esse estado de coisas, como já mencionei anteriormente, poderia estar na reconfiguração da estrutura curricular segundo as proposições e perspectivas que se concentram na busca pelo estabelecimento de mecanismos e iniciativas de entrelaçamento entre as dimensões formativas (SHULMAN, 1986; 2014; MOORE, 2017; dentre outros). Assumindo tais premissas, uma alternativa culturalmente contextualizada para a formação de professores de música na LicMus/UFCG poderia, então, se concretizar por meio da *superação do próprio paradigma disciplinar* que fundamenta e operacionaliza essa fragmentação de saberes e conhecimentos verificada no curso.

Entretanto, reitero que esse é um grande desafio. Há que se considerar que, muitas das vezes, o formato disciplinar pode representar uma fôrma rígida contra a qual nem mesmo as mais legítimas aspirações por inovação podem fazer muita coisa (CANDAU, 2016). A esse respeito, um dos grandes problemas que podem ser levantados se refere ao fato de que esse modelo disciplinar, muitas vezes, reside nas próprias convicções educacionais de alunos e educadores, estruturando e condicionando, como nos assevera Pereira (2012), todos os horizontes de possibilidades formativas passíveis de serem imaginados¹²⁷. Tal ponderação também se corrobora por meio dos dados obtidos junto aos professores do curso no decorrer

¹²⁷ É importante assinalar que essa não é uma realidade percebida apenas na área da música. Estudos como os de Moreira (2012) e Frazão (2018) apontam o mesmo fenômeno nos campos da matemática e da história, para citar alguns exemplos.

desta pesquisa. De fato, ao passo que se constata que uma parcela expressiva desses sujeitos (seis indivíduos = 66,6%) tenham manifestado seu anseio por inovações no que diz respeito à *seleção de novos conteúdos e temas* a serem abordados ao longo do curso, todas as propostas direcionadas aos *modos de sistematização da oferta desses conhecimentos* foram sempre formuladas a partir de uma única possibilidade: a criação de novas disciplinas.

Entrementes, assinalo que a superação – certamente gradual – do formato disciplinar pode significar um importante passo no sentido de descortinar, no contexto específico da LicMus/UFCG, uma nova alternativa de formação docente caracterizada pela integração entre os conhecimentos e saberes. Em termos práticos, tal transformação poderia se operacionalizar por meio da implementação de sistematizações estruturais alternativas que estabelecessem relações de integração entre diferentes temas de estudo, componentes curriculares, experiências acadêmicas, ações de pesquisa e extensão, etc. Essas sistematizações poderiam se inspirar – ainda que parcialmente – em modelos como os currículos em espiral, os currículos modulares, os currículos multidirecionais, dentre muitas outras novas configurações já desenvolvidas em contextos diversos, no Brasil e no mundo (CARNELL; FUNG, 2017; GOMES; SAMPAIO; LINS, 2015; HARDEN; STAMPER, 1999; BETTS; SMITH, 1998). Tomando como princípio geral a organização dos componentes curriculares em unidades integradas, essas e outras propostas consistem em sistematizações que colocam o foco do ensino-aprendizagem na integralidade dos fenômenos estudados, favorecendo a abertura de novas janelas da compreensão e interação entre os sujeitos e o conhecimento, visto se basearem em aproximações aos saberes muito semelhantes àquelas às quais as pessoas já estão habituadas em seu cotidiano extra escolar (BETTS; SMITH, 1998, p. 8).

Como é possível perceber, a concepção de uma formação docente fundamentada na integração entre conhecimentos e saberes pode caracterizar uma relevante transformação nos fundamentos mesmos do perfil assumido pela LicMus/UFCG. Assim estruturada, a formação ofertada pelo curso poderia ser capaz de responder a uma das principais demandas que emergiram a partir dos dados obtidos por esta pesquisa: a oferta à sociedade de professores cada vez mais aptos a conduzir processos de ensino-aprendizagem musical que se vinculem, de forma orgânica e integrada, aos demais conhecimentos e saberes que constituem o universo cultural de seus alunos.

7.4 Assumir o universo cultural e o cotidiano musical dos licenciandos como fontes legítimas de conhecimento

Diretamente vinculada às duas primeiras proposições formuladas no presente capítulo, esta perspectiva se apresenta como uma resposta à necessidade de contextualização dos conhecimentos e saberes assumidos pela LicMus/UFCG com relação às culturas e às musicalidades que, efetivamente, fazem parte da história e da vida cotidiana de seus licenciandos.

Essa demanda, conforme foi possível verificar nas análises apresentadas no Capítulo 6 desta tese, foi enfaticamente assinalada por uma expressiva quantidade de sujeitos do curso que, a exemplo de L8 e E8, elaboram uma série de problematizações em torno da distância entre a música que estudam na licenciatura e “[...] a musicalidade que estava em mim” (L18) ou, ainda, entre o cenário formativo configurado pelo curso e os ambientes de aprendizado musical que “[...] têm a ver com a história da gente” (E8). Falas dessa natureza representam importantes conflitos internos percebidos pelos sujeitos do curso, pois, como é possível verificar, revelam que, ao se confrontarem com a formalização dos conhecimentos e saberes propostos pela formação acadêmica a que têm acesso, tais indivíduos percebem que *seus mundos musicais de origem são colocados em segundo plano*, silenciados face a um conjunto de conteúdos proposto como padrão universal.

Em termos gerais, o enfrentamento do distanciamento acadêmico com relação às musicalidades diversas que caracterizam o universo dos licenciandos implica primeiramente em reconhecer, que, não raro, esses sujeitos são expostos a violências simbólicas em diversos níveis, visto serem constantemente conclamados a se apropriarem acriticamente de conhecimentos e práticas que muitas vezes não guardam quaisquer relações vivenciais com sua própria história. Configuram-se aí, muito explicitamente, intensos processos de epistemicídios musicais. Esse quadro – que já configura uma verdadeira tragédia no que se refere à formação pessoal de cada um desses indivíduos – se agrava ainda mais quando se considera suas consequências no âmbito específico da formação de professores. De fato, conforme assinalam Aróstegui, Stake e Simons (2011) e Banks (1988; 1993), é bem razoável supor que um licenciando que tenha sua vida acadêmica marcada por tais processos de alheamento cultural venha a se tornar um professor que também tentará impor a seus futuros alunos padrões culturais alheios às suas próprias referências culturais. O epistemicídio das musicalidades que constituem o universo musical dos licenciandos, assim, tende a gerar um *motu perpetuo* de exclusão dos conhecimentos e saberes considerados “fora do padrão”.

No caso específico de Campina Grande, o desafio de incorporar à formação superior de professores os conhecimentos e saberes oriundos da cultura musical trazida pelos licenciandos se mostra especialmente saliente, visto que o município e seu entorno configuram um cenário cultural multifacetado, no qual uma forte musicalidade regional – com inúmeras derivações das estéticas do forró, dos cocos-de-roda, dos reisados, das emboladas, etc. – se entrecruza com uma música urbana pujante, onde artistas-solo e grupos de música *pop*, choro, sertanejo, *brega-pop*, *hip-hop*, samba e muitas outras variantes, se fazem cada vez mais presentes, em cenas designadas muitas vezes como “alternativas”. Essas são as realidades culturais locais que, encarnadas na individualidade de cada licenciando, compõem os mundos musicais que se aglutinam cotidianamente sob o imenso guarda-chuva da LicMus/UFCG. Não obstante, os dados analisados ao longo desta pesquisa mostraram que, em certa medida, esses mundos musicais locais trazidos para a universidade pelos licenciandos como que *se anulam* – pelo menos formalmente – ao serem colocados em confronto direto com conhecimentos e fazeres musicais alheios às suas próprias origens, riquezas e dilemas que, fundamentalmente definidos pela colonialidade, se impõem de forma hegemônica e estruturada no itinerário formativo proposto pelo curso. Em termos práticos, um dos principais prejuízos decorrentes desse estado de coisas é o fato de que essa opção formativa pode estar impedindo o curso de desenvolver um papel social ainda mais relevante e eticamente engajado no contexto local.

A superação desse traço verificado no cenário formativo da LicMus/UFCG passaria, necessariamente, pela problematização e o questionamento do *não-lugar* da música local e cotidiana na formação de professores de música ofertada pelo curso. Com base nessas reflexões, seria fundamental o desenvolvimento de iniciativas que resultassem em um efetivo envolvimento da licenciatura com as diversas expressões próprias do cenário sociocultural no qual se inserem seus sujeitos, tendo os próprios licenciandos como agentes catalizadores desse contato. Trata-se, portanto, de conferir legitimidade acadêmica aos conhecimentos e saberes musicais que emergem cotidianamente nos contextos campinense, paraibano, nordestino, etc.

Em termos práticos, perspectivas de transformação do curso nessa direção poderiam ser consubstanciadas, por exemplo, no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas em torno das musicalidades que circundam os muros da universidade e de estudos voltados para a *história e memória* das músicas que emergem a partir das vidas dos licenciandos e de suas comunidades de origem, assumindo seus mais diversos contextos – familiares, rurais, urbanos, religiosos, de guetos, etc. Isso implicaria em articular e implementar meios pelos quais a universidade possa expandir as fronteiras de seus programas-padrão, passando a aprender novas maneiras de ser

com base nas músicas de seu entorno, em “[...] uma verdadeira ação dialógica e colaborativa com as comunidades [...]” (QUEIROZ, 2020, p. 178).

Em resposta a toda essa demanda, elenco como fontes de conhecimento musical local a serem incorporadas à formação de professores ofertada pela LicMus/UFCG:

- a. História, estrutura e práticas do forró e suas variações tradicionais;
- b. Variações “comerciais” do forró paraibano;
- c. Músicas de tradição popular de Campina Grande e sua circunvizinhança (reizado, bandas de pífano, boi-bumbá, pastoril, capoeira, coco-de-roda, cantos de benzedeiros, incelenças, etc.);
- d. História, sujeitos, função social e repertório das músicas da Feira Central de Campina Grande;
- e. Estilos e funções sociais da música urbana campinense;
- f. História, memória e repertório de compositores e compositoras campinenses;
- g. História, memória e caminhos de desenvolvimento de ensino-aprendizagem delineados por professores e professoras de música em Campina Grande;
- h. Relações entre música e gênero na sociedade campinense;
- i. História, sujeitos, memória, repertórios e práticas de ensino-aprendizagem verificados nos meios sociais dos grupos de choro em Campina Grande
- j. Educação musical nas bandas de música e fanfarras no contexto campinense;
- k. A produção campinense de música para teatro, cinema e jogos digitais;
- l. Músicas rituais de denominações diversas na sociedade campinense;
- m. Músicas e tradições sonoras dos povos originários localizados no entorno de Campina Grande;
- n. Músicas e tradições sonoras das comunidades quilombolas localizadas no entorno de Campina Grande.

Esses são apenas alguns exemplos de como novos tópicos vinculados às musicalidades locais poderiam ser incorporados às bases de conhecimentos assumidas pela LicMus/UFCG, salientando-se, ainda, que tais processos certamente transcenderiam também os limites geopolíticos do município, espalhando-se em direção a vários outros universos culturais que coexistem no meio social constituído pelo curso e que, na realidade, são profundamente inter-relacionados.

Por fim, pondero que a concepção de um itinerário formativo no qual esteja presente o protagonismo das musicalidades dos licenciandos implicaria, ainda, no desenvolvimento de mecanismos de integração dessas músicas a uma ampla gama de outras diversidades musicais, propondo inclusões e novas perspectivas que ampliariam o universo de formação de seus sujeitos, sem necessariamente excluir conhecimentos e saberes já contemplados. Em outras palavras, considero que tal incorporação de conhecimentos e saberes significa fundamentar as experiências acadêmicas do curso em universos musicais nos quais os licenciandos *já transitam*, uma vez que essas são as musicalidades que, efetivamente, possuem significado existencial para esses sujeitos. Posteriormente, ao ser transposta em novos modelos de ensino-aprendizagem pela própria experiência profissional dos licenciandos junto aos muitos cenários formais e não-formais nos quais irão atuar, esse tipo de formação certamente também irá gerar novos processos de inclusão cultural, fundamentados igualmente na incorporação das músicas de seus futuros alunos. Como visto nas reflexões articuladas no Capítulo 4 desta tese, esse é o tipo de contribuição cultural que tem feito muita falta no contexto local de Campina Grande que, conforme abordado no Capítulo 4 desta tese, tem enfrentado um evidente declínio das práticas musicais tradicionais nas últimas décadas.

7.5 Contextualizar a formação para a docência em música com relação às demandas profissionais existentes no cenário de Campina Grande e seu entorno

Outra importante reflexão que emerge das falas dos sujeitos da LicMus/UFCG diz respeito à necessidade de uma maior inter-relação entre os estudos ofertados pelo curso e as demandas cotidianas dos diversos contextos educacionais nos quais os licenciandos, depois de formados, serão chamados a atuar profissionalmente. Essa percepção está presente em numerosas falas descritas e analisadas no decorrer do sexto capítulo desta tese, a exemplo de depoimentos como os de L7 – que declarou em seu depoimento que “[...] *no mundo real a utilidade desse repertório [estudado na universidade] não existe*” – e de E1, que assinalou a existência de um “[...] *abismo entre a formação e o trabalho*”.

Como é possível perceber, esse traço apresentado pelo curso configura uma problemática de grande relevância, sobretudo pelo fato de que, por se tratar de uma licenciatura, a LicMus/UFCG tem como função social promover a formação de profissionais aptos a atuarem efetivamente na sociedade, inserindo-se em seus mais diversos cenários e transformando-a por meio de sua ação educativa (BRASIL, 1996; 2019). Nesse quadro, parece ser razoável questionar: *se a formação ofertada pelo curso que visa constituir esses agentes apresenta*

dificuldades em articular os conhecimentos necessários para que eles possam dialogar diretamente com seu cenário profissional, para “qual mundo”, especificamente, estariam sendo formados tais professores?

Diante desse panorama, assinalo a necessidade de se conceber caminhos e mecanismos que favoreçam uma inter-relação mais efetiva entre as experiências acadêmicas ofertadas pelo curso – aulas, cursos de extensão, estágios, projetos de pesquisa, etc. – e as diversas configurações de atuação profissional verificadas no cenário local.

Na busca pela concepção de respostas para tal demanda, é preciso considerar primeiramente que, conforme descrito no Capítulo 4, o cenário profissional em Campina Grande é caracterizado por uma notável fragilidade da empregabilidade vinculada à Educação Básica, fragilidade esta que se consubstancia na inexistência de concursos específicos para professores da área de música e pelo descumprimento da lei por parte de grande parte dos estabelecimentos de ensino particulares, que costumam contratar pessoas não licenciadas para assumir as aulas de música e demais artes¹²⁸. Contudo, em contrapartida, apresenta-se no contexto local toda uma gama de outros ambientes formativos nos quais os professores de música da cidade encontram um potencial campo de atuação. Em primeiro plano, tratam-se de bandas de música, escolas particulares especializadas, projetos de formação musical em ONG's, escolas e oficinas vinculadas a agremiações religiosas, etc., espaços nos quais os professores de música formados pela LicMus/UFCG já atuam, mas que, conforme é possível verificar nas análises do PPC (Capítulo 5) e nos discursos dos sujeitos (Capítulo 6), encontram-se descobertos no que diz respeito a uma formação mais especificamente ligada a seu perfil. Além disso, há ainda, em segundo plano, uma série de outros cenários nos quais a atividade musical na cidade é notadamente desenvolvida, e que se caracterizam como espaços onde a educação musical se dá de maneira menos sistemática, tais como as rodas de choro, os grupos de tradições musicais populares, os conjuntos vinculados ao universo das festas noturnas, dos bares, dos trabalhos autorais, etc.

Naturalmente, não estou defendendo que a Educação Básica deixe de ser o alvo prioritário da formação de professores ofertada pela LicMus/UFCG. Tal opção deve permanecer como prioridade para o curso, não somente em razão das disposições legais que regem a formação superior de professores, independentemente das áreas de conhecimento (BRASIL, 1996; 2019), mas, sobretudo, em função do reconhecimento da importância da

¹²⁸ A título de exemplificação, basta mencionar que levantamentos realizados em torno dos editais de concursos lançados pela Prefeitura Municipal de Campina Grande revelaram que, nos últimos dez anos, nenhuma vaga foi ofertada pelo município para professor efetivo na área de música.

formação de professores para atuarem em todos os níveis da educação escolar, até mesmo para que seja possível vislumbrarmos transformações efetivas na sociedade e nos próprios cenários profissionais que se configuram na atualidade. Entretanto, acredito que é necessário construir mais conexões complementares entre a formação docente ofertada pela Licenciatura em Música da UFCG e esses outros contextos profissionais que se configuram nesse meio social.

Nesse quadro, considero que o delineamento de alternativas que favoreçam as inter-relações entre a formação acadêmica ofertada pela LicMus/UFCG e um cenário profissional tão multifacetado como o que se configura em Campina Grande implicaria em *assumir* as demandas cotidianas da docência na área de música como fontes e referências legítimas para a concepção e/ou a reelaboração de ementas para componentes curriculares, temas para debates, programas para cursos de extensão, questões de pesquisa, etc. Parece-me necessário, portanto, que a academia esteja disposta a aprender! Nessa direção, a promoção de congressos, fóruns e encontros que abram espaço para os protagonistas desses outros espaços compartilharem suas experiências na universidade, a participação ativa de docentes e discentes do curso em eventos promovidos por esses outros contextos pedagógicos e o desenvolvimento de pesquisas em torno de fazeres musicais diversos são exemplos de iniciativas que possibilitariam a arregimentação de novas referências a fim de subsidiar a elaboração de novos estudos e experiências acadêmicas para os licenciandos.

As vozes dos sujeitos da LicMus/UFCG apontam muito explicitamente para caminhos assim. Conforme sistematizado no capítulo anterior, há uma série de proposições formuladas por professores, licenciandos e egressos que surgem como respostas práticas a demandas que têm emergido do dia-a-dia do educador musical inserido no contexto local. Esse é o caso, por exemplo, das sugestões de implementação de estudos de instrumentos harmônicos para que os licenciandos aprendam a acompanhar o canto coletivo em aulas diversas, a oferta de mais estudos vinculados ao universo da Educação Musical Especial, a criação de componentes curriculares por meio dos quais se aprenda a compor e arranjar canções pedagógicas, a ampliação do raio de alcance dos estágios para outros contextos educativo-musicais, etc. Essas e outras inovações práticas emergem dos discursos de licenciandos, egressos e docentes do curso como possibilidades de aperfeiçoamento que aqueles sujeitos contemplam como importantes para conferir novos sentidos à formação docente ofertada pela LicMus/UFCG. Elas são apenas exemplos de tudo o que pode ser possível caso o curso decida transcender os itinerários formativos cristalizados e aderir a uma formação docente contextualizada com o cenário profissional que se descortina à frente de seus licenciandos. A partir dessa abertura conceitual fundamental, muitas outras iniciativas de inovação poderiam ser implementadas

paulatinamente, certamente também orientadas por estudos em torno de temáticas como o empreendedorismo pedagógico-musical, das inovações tecnológicas para o ensino da música, a elaboração de materiais didáticos culturalmente contextualizados, etc.

É importante salientar, entretanto, que essa inter-relação entre os estudos e o mercado de trabalho não pode ser delineada pelos paradigmas do tecnicismo ou do utilitarismo. De fato, para muito além de simplesmente ofertar uma eventual mão de obra qualificada e adequada a um determinado modelo de negócio, a perspectiva desta proposta diz respeito, sobretudo, à possibilidade de revisão e ajustamento dos conhecimentos e saberes trabalhados na licenciatura em função dos diversos perfis e funções sociais que a música assume nos cenários concretos da prática docente cotidiana. Sendo assim, esses ajustamentos estariam, efetivamente, alicerçados nas configurações sociais presentes no campo de trabalho do professor de música, sendo, portanto, oriundos das práticas musicais dos sujeitos – alunos, familiares, professores de outras áreas, etc. – ali presentes.

Por fim, cumpre ressaltar, ainda, que o contexto profissional de Campina Grande, muito embora apresente determinadas peculiaridades relacionadas à própria constituição da história cultural local, conforme analisado no Capítulo 4, não se configura como um cenário totalmente dissonante daquele que é encontrado em vários outros contextos de diferentes regiões do país (CAMPOS, 2015; DALLAZEM, 2013; GOMES, 2011; dentre outros). Sendo assim, é importante assinalar que a reconfiguração do curso no sentido de responder às demandas próprias desse cenário específico não ocasionaria um eventual isolamento dos professores aqui formados em relação aos campos de trabalhos existentes em outros estados e cidades. Dito de outro modo: o professor de música formado para atuar em Campina Grande certamente também estaria apto a atuar em outros contextos culturais, visto que este contexto cultural não consiste em um mundo isolado ou à parte do cenário paraibano, nordestino e brasileiro como um todo.

7.6 Estabelecer novas abordagens em torno dos fenômenos musicais, suas características, configurações e funções na sociedade

Uma outra demanda por transformação que emerge a partir das análises e reflexões empreendidas ao longo das pesquisas realizadas no decorrer da construção desta tese consiste na necessidade de *atualização das bases de conhecimento* que fundamentam tanto a concepção quanto a operacionalização dos componentes curriculares na LicMus/UFCG.

A esse respeito, a análise do currículo estabelecido para o curso (Capítulo 5) evidenciou importantes limitações com relação a alguns campos de estudo que podem ser considerados de grande relevância para a formação do professor de música na contemporaneidade, limitações estas que podem ser sistematizadas em duas categorias, a saber: (1) campos de estudo ausentes na proposta formativa do curso; e (2) campos de estudo cuja abordagem se encontra cristalizada, não apresentando relações mais estreitas com os avanços e inovações alcançados pelos estudos contemporâneos da área.

No que diz respeito às ausências verificadas no currículo, sobressaem-se da análise do PPC a falta de componentes curriculares e demais experiências acadêmicas que favoreçam aos licenciandos: (1) uma aproximação sistemática a campos como o desenvolvimento de novas tecnologias e seu uso na educação musical e; (2) campos teórico-reflexivos diretamente relacionados ao ensino-aprendizagem da música, tais como os fundamentos psicológicos e sociológicos da educação musical, por exemplo. Entretanto, para além da simples valoração quanto à importância dos conhecimentos e saberes relacionados a esses campos – e que se encontram ausentes da formação docente ofertada pela LicMus/UFCG –, é importante perceber que lacunas como estas são relevantes primeiramente pelo fato de que podem vir a limitar as fronteiras da compreensão dos professores de música quanto aos caminhos pelos quais o ser humano se relaciona com os mais diversos fenômenos musicais, seja de um modo mais geral ou de maneiras específicas. À guisa de ilustração, basta recordar que, na contemporaneidade, os conhecimentos referentes às novas tecnologias e à cognição musical, por exemplo, muitas vezes se entrecruzam, de modo que o trânsito por esses temas pode ser decisivo no delineamento dos processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos pelos futuros professores. De fato, como mensurar, por exemplo, o verdadeiro abismo existente entre a realidade de um estudante de música que, nos anos 1980, ficava aguardando ansiosamente o dia da chegada da revista de sucessos cifrados na banca de revistas da esquina, com a situação de um jovem interessado em tocar um instrumento nos dias de hoje, e que tem à sua disposição centenas de milhares de tutoriais em plataformas interativas, muitas vezes gratuitas, tais como o *YouTube* ou o *Cifraclub*? E, indo além da simples e comum ponderação a respeito do acesso em si a esses materiais: será o que o cérebro do aprendiz de hoje articula e processa os conhecimentos musicais da mesma maneira que fazia o cérebro do aprendiz de 30 ou 40 anos atrás? E, ainda dentro dessa mesma ilustração: diante de um contexto educacional tão complexo e multifacetado, de que forma a LicMus/UFCG tem preparado seus licenciandos para elaborar e conduzir processos de ensino-aprendizagem em contextos tão marcados pela mediação

tecnológica e junto a alunos cuja cognição já se encontra também tão profundamente vinculada a novos modos de aprendizagem?

A reflexão em torno dessa problemática leva-nos diretamente ao segundo tipo de lacuna percebida pelas análises empreendidas em torno da formação ofertada pelo curso: a falta de atualização de abordagens, temas, materiais e referências utilizadas como balizas para a concepção dos estudos de determinados campos da dimensão estético-musical, tais como a teoria musical, a história da música e a harmonia, por exemplo. A esse respeito, o estado de coisas explanado no decorrer do Capítulo 5 não apenas torna explícita a cristalização dos conteúdos assumidos pela formação ofertada pelo curso – assim como uma certa distância com relação aos avanços verificados pela pesquisa acadêmica dos últimos anos – mas, sobretudo, enseja a reprodução de conceitos que atualmente se encontram fundamentalmente descontextualizados com relação às perspectivas contemporâneas de formação humana, tanto no que diz respeito às concepções de música, quanto de sociedade. É o caso, por exemplo, dos conceitos de *terminações rítmicas masculinas e femininas* (MED, 1996, p. 150), o estudo de *escalas exóticas* (MED, 1996, p. 224) e da periodização e estilização estanques da produção musical ao longo da História das sociedades (GROUT; PALISCA, 1998). Some-se a isso a já mencionada descontextualização de algumas das bases de conhecimentos vinculadas ao universo erudito com relação aos saberes que os licenciandos efetivamente precisarão por em operação face às demandas cotidianas da profissão no cenário em que se encontram inseridos. De fato, nesse panorama cabe questionarmos, por exemplo, qual a utilidade prática do domínio do código numérico dos baixos cifrados convencionalmente estudados em harmonia frente às necessidades reais que o professor de música do ensino básico terá ao cifrar canções populares (inclusive as mais sofisticadas), tradicionais ou de caráter pedagógico; ou, ainda, qual a pertinência pedagógica do domínio de exercícios coordenados de solfejo e ritmo de métodos como Prince, Bona ou Pozzoli frente aos padrões característicos das músicas de tradição popular ou de povos originários do Brasil a serem abordadas em sala de aula na Educação Básica. Pergunto: aquilo que é *essencial* ao professor de música – nesse caso, o conhecimento aprofundado de harmonia e o domínio dos princípios de racionalização em torno da percepção rítmico-melódica – não transcendem, em muito, as convenções dos códigos escritos pelos quais costumam ser registrados? Não seria possível acessar e mesmo manejar tais conhecimentos a partir de outras sistematizações que levassem em conta referenciais mais vinculados às culturas musicais dos próprios alunos, de seu tempo e lugar? Essas e tantas outras reflexões têm levado uma série de estudiosos da educação musical na contemporaneidade a questionar veementemente essa que tem sido considerada a “base de tudo” e a “formação sólida”

hegemonicamente estabelecida nos cursos superiores de música (MOORE, 2017; QUEIROZ, 2017; 2019; 2020), questionamentos que, conforme foi possível verificar por meio das análises apresentadas no decorrer do Capítulo 5 deste trabalho, podem ser também formulados com relação ao itinerário formativo proposto pela LicMus/UFCG.

Cabe ressaltar, ainda, que essa desatualização das bases de conhecimento não ocorre somente na formação vinculada à dimensão estético-musical. No âmbito dos estudos pedagógico-musicais, por exemplo, os dados desta pesquisa evidenciaram a ênfase dada pelo PPC do curso às pedagogias designadas como *métodos ativos de musicalização*, que, em certa medida, apenas apresentam diferentes roupagens para uma aprendizagem focada nos mesmos conteúdos trabalhados pelas abordagens vinculadas ao modelo conservatorial (Capítulo 5). Com efeito, ainda que, em consonância com Penna (2012) e Figueiredo (2012), não se esteja cogitando aqui a exclusão dos estudos de tais metodologias, cabe igualmente perguntar quais novas abordagens pedagógico-musicais poderiam ser incorporadas nos estudos da dimensão pedagógico-musical ofertados pelo curso, levando-se em consideração que trabalhos como os de Dalcrose, Orff, Kodály, etc., já estão às portas de completar um século de existência!

Penso que a superação desse traço característico da LicMus/UFCG passará necessariamente por processos de conscientização a respeito da dinamicidade das pesquisas nas distintas áreas de conhecimento vinculadas às dimensões estético-musical (performance, musicologia histórica, sonologia, musicologia sistemática, etc.), pedagógico-musical (educação musical, cognição musical, etc.), didático-pedagógica (psicologia, sociologia, filosofia, etc.) e da formação geral, que pode receber relevantes contribuições de estudos etnomusicológicos, antropológicos, etc. Entretanto, é preciso perceber que, mais do que simplesmente criar novos componentes curriculares e atualizar as referências das ementas dos componentes já existentes no currículo, tal transformação precisará se fundamentar em novos posicionamentos de docentes e licenciandos com relação ao fazer musical em si, tanto enquanto fenômeno sonoro, quanto enquanto fato social permeado de cultura. Isso implicaria o reconhecimento da dinamicidade intrínseca da música e de seus processos de ensino-aprendizagem, ou seja, o contrário da cristalização de saberes e conhecimentos.

7.7 Incorporar a pesquisa acadêmica como estratégia de renovação de temas, abordagens e objetivos dos estudos da licenciatura

As análises empreendidas em torno do PPC da LicMus/UFCG (Capítulo 5) permitiram verificar que a proposta formativa do curso apresenta relevantes limitações no que diz respeito

ao envolvimento de seus alunos com o universo da pesquisa acadêmica. Esse fato pode ser ilustrado pela constatação de que nenhum dos licenciandos que responderam aos questionários ou que participaram de entrevistas e sessões de grupos focais se encontra vinculado a algum grupo de pesquisa ou mesmo a programas institucionais de iniciação científica, tais como o PIBIC e o PIVIC. Mas não apenas isso. É possível perceber que a prática de pesquisa na área da educação musical muito raramente *faz diferença* na formação dos licenciandos, visto que os conhecimentos e saberes que predominam no currículo do curso já se encontram, por assim dizer, estabilizados e cristalizados desde há muito. Conforme apontado anteriormente, esse estado de coisas pode ser compreendido como um reflexo da desinformação dos alunos a respeito das próprias dinâmicas e possibilidades da pesquisa acadêmica. A escassa divulgação da existência e do funcionamento dos três grupos de pesquisa em música formalmente registrados no âmbito da UFCG, assim como a ênfase às perspectivas de formação que priorizam os estudos mais técnicos da dimensão estético-musical são fatores que, certamente, contribuem para o agravamento desse cenário.

Além disso, ao sistematizar os componentes curriculares vinculados à pesquisa sob a forma de disciplinas focadas principalmente no *treinamento* de determinados modelos metodológicos – o que não resulta, efetivamente, na produção de novos conhecimentos – o PPC do curso acaba favorecendo que os estudos e vivências vinculados a essa atividade sejam percebidos pelos sujeitos apenas como *mais um conjunto de conteúdos*, dentre tantos outros aos quais se tem acesso de forma fragmentada ao longo da licenciatura¹²⁹. Isso foi possível perceber, por exemplo, nas discussões dos grupos focais que tiveram como temas a inovação e as perspectivas de pesquisa acadêmica entre os alunos da LicMus/UFCG. Naquelas ocasiões, após diversas considerações e reflexões em comum, licenciandos como L1 e L7 avaliaram a disciplina Pesquisa em Música como “[...] *cansativa e desanimadora*” (L7) e se declararam muito francamente despreparados para escrever um TCC, como pôde ser visto no depoimento do licenciando L1.

Na contramão daquilo que se verifica no cenário ali encontrado, perspectivas contemporâneas da área têm apontado para a necessidade da incorporação da pesquisa como condição essencial para a inovação da formação de professores de música (DEL BEN, 2010; QUEIROZ, 2020b). Nessa direção, a produção de conhecimento científico por meio da pesquisa precisa ser compreendida não como uma atividade cujo fim esteja encerrado em si mesma, mas como uma fonte da qual poderão emanar novos temas, problemas, perspectivas, abordagens,

¹²⁹ Refiro-me aqui à sistematização apresentada pelo PPC em sua Seção 22, campo 6 (UFCG, 2011a, p. 24).

teorias, métodos, objetos, etc., sobre os quais o educador musical precisa se debruçar para que possa atuar de forma consciente e transformadora na sociedade. De fato, é necessário que os professores em formação estejam atentos para o fato de que é por meio da pesquisa que se torna possível transcender a simples reprodução de conhecimentos em direção a um (re)posicionamento crítico a respeito dos temas da área (DEL BEN, 2010, p. 31; QUEIROZ, 2020b, s/p.). Sendo assim, providenciar oportunidades acadêmicas por meio das quais os licenciandos se familiarizem com a pesquisa, portanto, significa optar por uma formação baseada no desafio e na inovação, uma formação inconformada com os cânones estabelecidos e disposta a se aproximar dos fazeres e saberes musicais ainda não sistematizados cientificamente em uma perspectiva dialógica, intercultural e emancipadora.

Mas, para além da produção do conhecimento em si mesma, é importante perceber que a incorporação de novas perspectivas para a consolidação de práticas de pesquisa na LicMus/UFCG consistiria, ainda, em uma implementação com potencial para transformar não apenas os conteúdos e matérias a serem estudados, mas, sobretudo, transformar *os próprios sujeitos do curso*. Nesse sentido, como nos apontam Demo (1996; 2006) e Ludke (2001), dentre outros, a pesquisa é o canal por meio do qual se torna possível a formação de sujeitos-autores, educandos capazes de assumir o comando de sua própria aprendizagem. Caracterizando um processo emancipatório, no qual os conhecimentos a respeito de objetos e fenômenos são problematizados e a exposição de fragilidades epistemológicas conduz à exploração de novas possibilidades de respostas, a pesquisa desperta nos alunos a percepção de que a aprendizagem é uma construção pessoal, levando-os a encarar a vida com consciência e autoconfiança (DEMO, 2006, p. 42-43).

No cenário específico da UFCG, a necessidade dessa consciência e autoconfiança pode ser percebida, ainda que de forma muitas vezes indireta, nos discursos dos licenciandos e egressos, conforme análises constantes no Capítulo 4. É o que se percebe, por exemplo, nas falas em que os sujeitos do curso articulam suas dificuldades em responder às demandas de seu cotidiano profissional, como, por exemplo: “[...] *Eu sinto grande dificuldade em transformar aquilo que as disciplinas estão passando em vivências que concretamente poderiam ser utilizadas*” (L1) ou, ainda, “[...] *E então eu paro e penso: mas eu não fui preparado para isso. Nunca me ensinaram isso. Nunca sequer me levaram a refletir sobre isso*” (E6). Essas falas revelam a percepção de um certo despreparo e insegurança por parte dos sujeitos entrevistados. Um despreparo que, em certa medida, pode ser compreendido como o resultado do modelo de aproximação ao conhecimento ao qual o curso adere que, conforme constatado no Capítulo 5

desta tese, estabelece estudos em torno de conteúdos cristalizados a serem absorvidos/reproduzidos.

Nesse quadro, práticas educativas nas quais a pesquisa seja assumida como proposta metodológica para a construção dos conhecimentos poderiam levar os licenciandos do curso a ultrapassarem o paradigma da reprodução e da passividade, expandindo as fronteiras de seu aprendizado para muito além dos limites daquilo que “*as disciplinas estão passando*” ou daquilo que “*me ensinaram*”.

Entretanto, para isso, seria necessária a incorporação de uma *cultura da pesquisa* no cenário formativo da LicMus/UFCG. Formar licenciandos com índole para a problematização crítica de temas, tópicos e conteúdos e com a capacidade de desconstruir epistemologias hegemônicas e reelaborar novos argumentos em torno do conhecimento, impõe-se, então como um grande desafio para o curso. Trata-se, portanto, de uma profunda transformação. Isso implica não apenas em ensinar esses sujeitos a manejar as ferramentas da pesquisa, mas, antes de mais nada, significa instigar os futuros professores de música a encararem os conhecimentos e saberes da área como algo vivo, dinâmico, em constante transmutação. Melhorar perguntas e estabelecer novas formas de apropriação desses conhecimentos e saberes são processos essenciais nesse caminho a ser percorrido.

Como é possível verificar, a perspectiva que formulo nesse tópico transpassa todas as outras propostas de transformação que venho articulando no decorrer deste e dos demais capítulos. Novas concepções de estruturação curricular; mecanismos de incorporação das fontes de saberes musicais baseados na diversidade; uma formação docente pautada pela relevância social e pela ética, etc. Todas essas inovações capazes de transformar a LicMus/UFCG em um curso culturalmente contextualizado, só terão a possibilidade de ser concebidas e, posteriormente, implementadas, a partir de novas iniciativas de construção do conhecimento, ou seja, *passam pela pesquisa*.

É importante salientar ainda que, conforme mostraram as análises sistematizadas no Capítulo 5 desta tese, as seções iniciais do PPC do curso apresentam um discurso bastante alinhado com as perspectivas de inovação e pesquisa na formação de professores de música. De fato, o documento menciona como alguns de seus principais objetivos uma formação em que “[...] a observação e a vivência da realidade musical estimulem a produção de novos conhecimentos musicais” (UFCG, 2011a, p. 5) e, ainda, “[...] a construção e a produção de conhecimentos musicais numa perspectiva dialógica entre as disciplinas (UFCG, 2011a, p. 10). Esses são dois alvos que dependem, fundamentalmente, da sistematização e adesão a novas fontes de conhecimento, processo que se dá por meio da pesquisa.

A transformação do cenário na licenciatura da UFCG nessa direção poderia partir, primeiramente, de um realinhamento dos componentes curriculares vinculados à dimensão da pesquisa para que eles possam funcionar de forma orgânica com relação aos grupos de pesquisa já estabelecidos no âmbito do curso. Nesse novo cenário, novos olhares lançados sobre conhecimentos e saberes de todas as quatro dimensões formativas poderiam ocasionar a compreensão de novas possibilidades de ensino-aprendizagem, superando, dessa forma, as fronteiras delineadas pelo modelo formativo proposto até o momento. Em termos práticos, essa transformação poderia ser possível através da participação dos licenciandos em diferentes grupos de pesquisa, núcleos e laboratórios, etc., o que favoreceria sua participação na produção de novos conhecimentos. Esse seria um passo importante para a constante renovação e atualização dos conhecimentos e saberes trabalhados ao longo da licenciatura, e caracterizaria uma transformação de grande relevância para a formação de professores de música no cenário específico da LicMus/UFCG.

Revisitados, assim, à luz de novas leituras e novas problematizações, cada tema, tópico ou conteúdo previsto pelas ementas dos componentes curriculares do curso, assim como todas as demais experiências acadêmicas previstas ao longo da LicMus/UFCG, assumiriam novos significados no quadro geral da formação dos sujeitos inseridos naquele meio social. O alargamento das fontes, das metodologias e dos conjuntos epistêmicos assumidos como base para a formação desses professores seria um dos ganhos relevantes de tal mudança de paradigma. Certamente o espírito da pesquisa e da colaboração acadêmica entre alunos e professores também abriria muitos horizontes para novos modos de formação docente na área de música.

As transformações sociais advindas desse novo posicionamento podem ser bastante promissoras. Educadores formados em um curso no qual a pesquisa seja vivenciada de forma integrada teriam condições de, ao estarem inseridos em seus futuros contextos de atuação docente, virem a ser professores que instiguem em seus alunos – seja na Educação Básica ou em quaisquer outros contextos educativo-musicais – o desejo pela descoberta e a motivação a novos olhares, sendo, portanto, artífices de processos de musicalização significativos e emancipadores.

7.8 Promover o protagonismo dos licenciandos com relação às definições curriculares do curso, estabelecendo uma formação que dialogue com os diversos perfis e objetivos de seus alunos

A análise crítica do PPC da LicMus/UFCG mostrou que, muito embora as seções iniciais do documento formulem um perfil de curso flexível às motivações e necessidades dos licenciandos, a configuração curricular da licenciatura apresenta uma estrutura verticalmente definida, com componentes curriculares determinados de antemão e sem qualquer mecanismo formal que favoreça a participação dos alunos em sua concepção. Já as percepções e avaliações sistematizadas no decorrer do Capítulo 6 evidenciaram que os sujeitos do curso percebem esse traço de sua formação como um problema, fato que expressam, sobretudo, quando problematizam a ausência no currículo de uma série de saberes e conhecimentos que fazem parte de seu cotidiano e dos diversos cenários musicais nos quais se inserem. Diante desse panorama, e em consonância com as perspectivas teóricas que fundamentam esta tese (MOORE, 2017; CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016; QUEIROZ, 2017b; 2020), um importante passo em direção à contextualização cultural da LicMus/UFCG poderia ser o desenvolvimento de mecanismos que favorecessem o protagonismo dos licenciandos no que diz respeito às definições que delineiam o perfil formativo do curso.

Assumindo essa perspectiva, cumpre ressaltar que o protagonismo dos licenciandos com relação às definições de seu itinerário formativo precisaria se estender para muito além da simples decisão a respeito de quais disciplinas estudar neste ou naquele bloco – o que, de um modo ou de outro, já acontece. Certamente também consistiria em um passo distinto da iniciativa já discutida anteriormente de incluir suas musicalidades de origem entre os conhecimentos, saberes e modos de ensino-aprendizagem a serem trabalhados no curso. Outrossim, a proposta que aqui articulo se refere à abertura de espaços para que os licenciandos tenham oportunidades concretas de exercer avaliações críticas a respeito dos campos de conhecimento, abordagens, correntes epistemológicas, procedimentos metodológicos, etc. assumidos na concepção dos componentes curriculares e demais experiências e vivências que lhes são propostas ao longo de sua vida acadêmica. Trata-se, portanto, da instauração de processos colaborativos de definição curricular estabelecidos entre os licenciandos, os professores e o NDE do curso, em direção à concepção e sistematização de itinerários formativos flexíveis, pautados pelas realidades socioculturais, necessidades e interesses de seus alunos.

Muito embora os sujeitos não tenham formulado diretamente quaisquer observações críticas a respeito dessa ausência de espaço para a participação discente nas definições

curriculares do curso, essa percepção pode ser constatada a partir de uma análise mais aprofundada dos discursos apresentados ao longo de todo o Capítulo 6 da presente tese. Com efeito, seja avaliando as bases eruditas da formação ofertada pelo curso, seja expressando suas opiniões a respeito da inter-relação entre os estudos e o trabalho, seja apontando inovações necessárias para o aperfeiçoamento da licenciatura, nesses e em todos os outros temas, determinadas pistas linguísticas utilizadas pela ACD para interpretar as falas dos sujeitos deixam bastante evidente esse traço. É o que se pode perceber, por exemplo, em declarações como “[...] eu já entrei sabendo que era um curso erudito. Então não posso nem reclamar disso” (L16) ou “[...] eu devo aceitar que vou tocar o que não sei” (L7). Essas percepções articuladas pelos sujeitos podem ser corroboradas também pela análise das ementas dos componentes curriculares do curso que, como exposto no Capítulo 5, não apresentam possibilidade de flexibilização ou participação discente na definição dos conteúdos a serem trabalhados em cada unidade.

O desenvolvimento de mecanismos que estabeleçam novas relações de protagonismo para os licenciandos da LicMus/UFCG pode assumir como referência experiências que vêm sendo implementadas em diversos outros contextos formativos no Brasil e no mundo, como, por exemplo, a nova configuração curricular que vem sendo desenvolvida no Curso Superior de Música da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Naquele contexto, a direção do curso decidiu ofertar aos alunos a possibilidade de montarem seus próprios itinerários formativos personalizados, contando com um robusto programa de tutoria e acompanhamento dos estudantes, a fim de garantir que suas escolhas sejam feitas da maneira coerente com relação à proposta do curso e aos seus próprios objetivos pessoais (ROBIN, 2017, p. 3). Esse tipo de iniciativa abriga a potencialidade de prover uma formação mais motivadora e envolvente para os futuros professores de música, também por causa de suas possibilidades de relacionamento mais direto com os objetivos pessoais e profissionais de cada aluno.

Entretanto, para que isso ocorra, grandes transformações precisam ser implementadas. Primeiramente, seria importante que a LicMus/UFCG adotasse um perfil menos prescritivo e verticalizado, apostando na capacidade crítica e no discernimento de seus alunos para decisões de potencial impacto sobre toda aquela comunidade acadêmica. Isso, sem dúvidas, implicaria também em um relevante voto de confiança por parte do corpo docente do curso, pois provocaria também expressivas transformações em suas próprias práticas docentes.

O desafio do desenvolvimento de uma docência colaborativa entre os formadores de professores e seus alunos é um tema particularmente delicado, sobretudo porque é preciso considerar que, muitas vezes, a compartimentalização do ensino nesse cenário pode se

configurar como uma dinâmica relacionada à delimitação dos espaços simbólicos, fundamentados em áreas de atuação cristalizadas e zonas de conforto pessoal (MOORE, 2017). Entretanto, é importante ressaltar que, conforme ficou evidenciado nas análises das falas de parte dos professores do curso, há docentes da Licenciatura em Música da UFCG que também alimentam aspirações por uma formação universitária na qual os conhecimentos ensinados em suas aulas se vinculem de forma mais direta às necessidades e interesses de seus alunos. É o que se percebe em trechos das falas de P3, P9, P13, dentre outros (Capítulo 6). Sendo assim, muito embora essas transformações referentes ao protagonismo dos licenciandos sejam um desafio especialmente delicado, é evidente também que a abertura de caminhos para o diálogo e a cooperação entre os colegas docentes do curso nesse sentido parece ser algo factível.

Nessa direção, descortinam-se possibilidades em torno de inovações metodológicas por meio das quais os licenciandos são chamados a tomar decisões com relação às bases de conhecimento que se assume para o aprendizado acadêmico, tais como a *Aprendizagem Baseada em Problemas* (BARROS, 2020; SOUZA; DOURADO, 2015), o *Peer Learning* (LASRY; MAZUR; WATKINS, 2008; REID; DUKE, 2015) e a *Aula Invertida* (BERGMANN; SAMS, 2014; CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), dentre outras.

Uma outra possibilidade de implementação concreta rumo ao protagonismo dos licenciandos na definição dos conhecimentos a serem estudados ao longo de sua formação inicial pode estar na curricularização de diferentes práticas integradoras de produção do conhecimento, tais como grupos de pesquisa, grupos musicais, bandas, coletivos de intervenção artístico-pedagógica, etc., nas quais os interesses e as motivações pessoais desses alunos assumam maior peso nas tomadas de decisão quanto ao que tocar/cantar/estudar/aprender. De fato, estudos como os de Del Ben (2010), Wilson e colaboradores (2017) e Patch (2017), dentre outros, têm assinalado como a interação de profissionais e estudantes em exercícios contínuos de produção do conhecimento pode fazer com que os alunos assumam um maior protagonismo em sua própria formação, caracterizando formas contextualizadas de dinamização do currículo a partir da efetiva inserção do estudante em práticas profissionais científicas, artísticas e de ensino.

7.9 Incorporar a criação como estratégia de formação transversal a todas as experiências acadêmicas do curso

Conforme assinalado no Capítulo 5 da presente tese, as seções iniciais do PPC da LicMus/UFCG procuram apresentar um curso aberto à criatividade de seus sujeitos, aspecto

diretamente enfatizado quando da formulação da proposta pedagógica geral do curso, onde se formula a busca por “[...] caminhos para o **desenvolvimento da atuação criativa do educador** frente às inevitáveis oportunidades de diversificação inerentes à sua profissionalidade (UFCG, 2011a, p. 5, grifo meu).

Entretanto, conforme foi possível verificar no decorrer das análises em torno das ementas e demais aspectos da operacionalização cotidiana da formação ofertada pelo Curso, o itinerário formativo proposto pela LicMus/UFCG apresenta estudos estruturados de maneira fixa e linear, o que, na prática, inviabiliza uma atuação criativa e inovadora por parte dos licenciandos. Tal estado de coisas pode ser percebido, por exemplo, por meio da análise dos elementos constitutivos dos programas de curso previstos para os componentes curriculares, tais como suas ementas, objetivos e a bibliografia utilizada para compor suas bases de conhecimento. Entretanto, para muito além da constatação baseada na pesquisa documental, é no discurso dos sujeitos do curso que se percebe mais claramente a ausência de espaço para o exercício da criatividade na formação ofertada pela LicMus/UFCG. Esse cenário fica evidenciado, por exemplo, nas críticas de E9 e L15 ao engessamento das experiências acadêmicas proporcionadas ao longo do curso – “[...] *um ensino muito antigo, arcaico, ultrapassado*” (E9) e “[...] *a minha parte é apenas conseguir realizar aquilo ali do jeitinho que é pra ser, nem mais, nem menos*” (L15).

Ao situar a necessidade de incorporação da *criação* como elemento fundamental no âmbito dos cursos superiores de música no Brasil, Queiroz (2020a, p. 181) enfatiza a importância da revisão dos cânones estabelecidos para a constituição curricular naqueles contextos, argumentando que, sobretudo nos bacharelados em composição, costuma-se adotar “[...] normas e teorias gramático-musicais” tão enrijecidos e cristalizados que praticamente não sobra espaço algum para o aluno agir criativamente quando está compondo algo na graduação.

No caso específico da formação de professores, as consequências podem ser ainda mais dramáticas e ter um alcance social ainda mais prejudicial. De fato, a adesão a um modelo formativo sem espaço para a criatividade *desvincula a formação docente do fluxo da vida cotidiana* – notadamente marcado pela necessidade de soluções criativas e mesmo do imprevisto –, confinando alunos e professores em uma espécie de universo paralelo, no qual todos os conhecimentos e saberes já se encontram estabilizados e já não são passíveis de aperfeiçoamento ou expansão. Entre outras coisas, um dos mais problemáticos resultados dessa configuração para a formação docente é que o licenciando vai se conformando à noção de que estudar música consiste, simplesmente, em *reproduzir* – o mais fidedignamente quanto possível – aquilo que está sendo verticalmente passado por seus professores em cada componente

curricular – “[...] *a minha parte é apenas conseguir realizar aquilo ali do jeitinho que é pra ser, nem mais, nem menos*” (L15). De fato, em um cenário no qual técnicas e repertórios, muitas vezes, já são considerados como *perfeitos* e *acabados*, o que mais cabe ao indivíduo fazer? Memorizar as informações e conteúdos, fornecer as respostas esperadas e executar adequadamente os padrões rítmico-melódicos prescritos – seja em exercícios, seja em repertórios – são exemplos de tarefas que acabam por se tornar os principais alvos desses educandos. Em outras palavras: trata-se de uma formação fundamentada na reprodução, na qual pouco ou nenhum espaço existe para o exercício da criatividade¹³⁰.

Pondero ainda que, no contexto da formação de professores de música que, muitas das vezes, irão atuar junto a crianças, adolescentes e jovens, esse parece ser um quadro bastante problemático, sobretudo porque, muito recorrentemente, o argumento que se utiliza para justificar a presença da arte na educação é justamente a possibilidade do desenvolvimento criativo e o compartilhamento de conhecimentos sob a forma de novas produções (BRASIL, 2018, p. 193). Mas há que se reconhecer que seria bem mais fácil para um professor motivar e conduzir seus alunos em processos criativos se, ao longo de sua própria formação, ele não tivesse passado a maior parte do tempo simplesmente se esforçando por reproduzir determinados conhecimentos de acordo com parâmetros pré-estabelecidos.

Os dados obtidos por meio de questionários, entrevistas e sessões de grupos focais no decorrer da pesquisa que dá suporte ao presente trabalho assinalam que, diferentemente daquilo que ocorre no dia-a-dia de sua formação acadêmica, em seu cotidiano profissional os licenciandos que já atuam como professores e os egressos da LicMus/UFCG são constantemente solicitados a apresentar respostas criativas a uma série de demandas que se lhes impõem. A esse respeito, os depoimentos coligidos e analisados no Capítulo 6 nos revelam que a cena profissional leva aqueles sujeitos a atuarem, muitas vezes, como arranjadores em grupos cuja composição é bastante distinta dos padrões da orquestra convencional, como compositores de canções e peças instrumentais pedagógicas, como elaboradores de jogos e dinâmicas musicais, como intermediadores, por meio da música, de conhecimentos específicos de outras áreas (matemática, biologia, física, etc.), dentre muitas outras atividades dentro do espectro educativo-musical configurado naquele meio social. Entretanto, conforme constatado nos Capítulos 5 e 6 da presente tese, a formação necessária para esses tipos de atuação profissional, são praticamente inexistentes no itinerário proposto pelo curso.

¹³⁰ O conceito de *criatividade* assumido por esta proposição se fundamenta nas perspectivas de Mouchird e Lubart (2002, p. 67-68), que a consideram como um conjunto de capacidades que permitem que uma pessoa atue de modos novos e adaptativos face a estímulos diversos em determinados contextos.

A sistematização em torno da formação para uma *responsividade criativa* por parte do licenciando apresenta-se, portanto, como algo que pode ser considerado crucial no caminho de contextualização cultural da LicMus/UFCG. Trata-se, então, do estabelecimento de um itinerário formativo que incentive o professor em formação a ser criativo em todos os aspectos – ao lidar com seus alunos, ao lidar com as músicas da mídia, ao lidar com a história da música, com a harmonia, com metodologias de ensino, com os repertórios das diversas culturas, inclusive com o universo erudito. Esse seria, então, um caminho de redirecionamento das experiências acadêmicas do curso no sentido de torná-las, essencialmente, *abertas à criatividade dos sujeitos*, substituindo o paradigma da reprodução pela expansão das fronteiras, pela ruptura com os cânones, pela instauração de novos modos de manejo e elaboração de conhecimentos e saberes.

Tais processos também implicariam em novas aproximações com relação a determinados aspectos da formação docente que, no currículo da LicMus/UFCG, muitas vezes se encontram marginalizados. Nesse sentido, em consonância com as perspectivas de Burnard (2013) e Campbell, Myers e Sarath (2016), estudos em torno da cognição, da cooperatividade, da estética, da consciência da corporalidade, etc., precisariam ser trazidos para o centro dos processos formativos, a fim de que novas bases epistemológicas possam ser formuladas como pontos de partida para a formação inicial desses professores.

Em termos práticos, a abertura ao exercício da criatividade é uma iniciativa que precisaria se constituir como algo *transversal* a todas as experiências formativas ofertadas pelo curso, reconfigurando totalmente as relações entre os sujeitos – licenciandos e professores – e o conhecimento ofertado pelo curso. A esse respeito, cabe assinalar que os dados obtidos por esta pesquisa revelam um posicionamento favorável por parte de alguns professores da licenciatura em relação à implementação de novas perspectivas de trabalho integrado e colaborativo. Ao serem questionados sobre a viabilidade de assumirem trabalhos colaborativos no sentido de ministrar disciplinas em conjunto com demais colegas, 100% dos professores que participaram das entrevistas e questionários (13 indivíduos) se declararam propensos e até animados com a ideia, como é possível constatar a partir do relato de P5 que, ao comentar as possibilidades de trabalho colaborativo com outros colegas num mesmo componente curricular, declarou que seria “[...] muito interessante compartilhar uma disciplina com outro professor pela possibilidade de ampliar a visão sobre determinado assunto. Nesse contexto, pode ocorrer, também, interações musicais valiosas” (P5). Essa perspectiva corrobora as proposições de Campbell, Myers e Sarath (2016) e Burnard (2013), segundo as quais a reconfiguração das experiências acadêmicas a partir da implementação de trabalhos colaborativos e integrados

pode ser um passo importante em direção a novas práticas criativas na formação de professores de música. Além disso, possibilidades mais diretas de atuação criativa também podem ser implementadas para além da sala de aula propriamente dita. Esse seria o caso, novamente, da curricularização da participação em grupos musicais, bandas, coletivos acadêmicos relacionados a intervenções artístico-pedagógicas junto à comunidade, etc., conforme assinalado na proposta anterior¹³¹. Conduzidas de forma sistemática, essas novas práticas criativas poderiam expandir as vivências dos licenciandos com relação aos conhecimentos e saberes de cada uma das dimensões formativas trabalhadas no curso.

Como é possível verificar, a implementação de uma formação docente caracterizada pelo exercício da criatividade é uma demanda premente da LicMus/UFCG. E também é algo viável. Com efeito, é preciso compreender que cânones, métodos e padrões desenvolvidos em contextos socioculturais de séculos atrás podem já não ser tão capazes de suscitar, no turbilhão das complexas demandas apresentadas pela contemporaneidade, reações e respostas criativas. Os conflitos e a insegurança que muitas vezes transparecem nos discursos dos sujeitos da LicMus/UFCG, conforme evidenciado, sugerem que um novo mundo solicita novas respostas, novas atitudes, novos posicionamentos. E isso não é um absurdo. Não é, sequer um problema. Mas é, sim, um *desafio*. Desafio que só poderá ser enfrentado por professores aptos a oferecer soluções criativas para cada novo cenário e cada novo fenômeno que venha a enfrentar em seu cotidiano educativo-musical. Esse é o tipo de profissional que a LicMus/UFCG é chamada a formar e oferecer à sociedade.

7.10 Estabelecer uma formação comprometida com a responsabilidade social e com a ética

Conforme refletido no decorrer do Capítulo 3 – onde foi sistematizado o quadro relacionado à dimensão geral da formação de professores de música – perspectivas e análises articuladas na contemporaneidade têm apontado, cada vez mais, para o estabelecimento de itinerários curriculares que conduzam os estudos acadêmicos em direção ao engajamento e à responsabilidade sociopolítica. Entram nesta pauta, portanto, questões relacionadas a eixos transversais vinculados às dinâmicas culturais e sociais da contemporaneidade, tais como as discussões relacionadas à ética, à justiça social, às relações étnico-raciais, ao meio ambiente, à saúde, etc. Conforme apontam diversos estudos, tais demandas – e sua especial urgência no que

¹³¹Se configuradas sob a forma de extensão, essas implementações poderiam viabilizadas como uma resposta positiva às determinações da Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece a curricularização da extensão por meio de uma carga horária que atinja o mínimo de 10% dos créditos totais em todos os cursos superiores do país.

diz respeito à formação de professores da área de música – tem sido verificada não apenas no contexto brasileiro, (QUEIROZ, 2013; 2015; 2017a; 2020), mas também em muitos outros países (MOORE, 2017; DEWITT, 2017; CAMPBELL; MYERS; SARATH, 2016).

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que, muito embora a tomada de consciência e a mudança de postura com relação às problemáticas sociais da contemporaneidade consistam em iniciativas e atitudes de foro íntimo e pessoal de cada indivíduo humano, certamente há um importante papel a ser exercido pelas instituições de formação às quais esses educadores musicais se vinculam (BOWMAN, 2020). Contudo, a integração dos estudos acadêmicos às realidades e questões e problemáticas sociais consiste em um desafio particularmente complexo para a área de música, universo no qual ainda se verifica fortes resquícios de argumentos como o cultivo da *arte pela arte* ou, ainda, a necessidade da existência de *bastiões culturais*, a partir dos quais sejam preparados futuros profissionais cuja “missão” seria lutar pela *elevação do gosto musical* no seio da sociedade. De acordo com proposições como as de Araújo (2006), Queiroz (2020a) e Bowman (2007; 2020), a adesão a pressupostos dessa natureza é um dos principais fatores que ocasionam o distanciamento – e até mesmo uma certa indiferença – das propostas formativas da área de música com relação às questões emergentes na sociedade contemporânea.

O contexto específico sobre o qual esta tese se debruça também apresenta marcas relevantes desse tipo de concepção. Isso pode ser verificado em certos trechos do PPC da LicMus/UFCG, onde se articulam justificativas em torno à oferta de *uma determinada base sólida* de formação para o professor de música, que seja capaz de salvaguardá-lo de “[...] ficar ‘indefeso’ diante do mundo mutante [...]” (UFCG, 2011a, p. 9). Nesse sentido, a proposta formativa do curso se apoia na perspectiva de que “[...] esse ideal coaduna-se plenamente com as novas visões educacionais, que permeiam **as mais saudáveis perspectivas** de futuro para a música e para a educação” (UFCG, 2011a, p. 9, grifo meu). Esses posicionamentos assumidos por seu PPC revelam explicitamente o *distanciamento* – e, até mesmo, a *contraposição* – entre a formação proposta pelo curso e o cotidiano e as questões socioculturais que circundam os muros da universidade. Nesse quadro, parece ser razoável perguntarmos: *quem determina quais seriam essas perspectivas saudáveis para o futuro da música?* Ou, ainda: *para quem, afinal, essa ou aquela música pode ser considerada saudável ou prejudicial?*

Em termos práticos, os dados obtidos pela pesquisa permitem constatar que o currículo proposto pela LicMus/UFCG acaba por favorecer um certo distanciamento dos estudos com relação ao debate vinculado à dimensão da formação geral, que se vincula à ética e à responsabilidade social. No cotidiano formativo do curso, esse distanciamento se traduz em

ausências que possuem forte significado – ausência de discussões que articulem a atuação docente da área às problemáticas sociopolíticas da sociedade; ausência de debates em torno da ética cultural e artística; ausência de estudos que inter-relacionem o ensino-aprendizagem de música às questões étnico-raciais, de ecologia, de saúde, de gênero, etc. Em outras palavras: ausência de reflexões que tragam à tona dimensões que estejam para além dos aspectos puramente sonoros da música, tais como suas múltiplas funções nos contextos locais e suas relações com os espaços sociais, as dinâmicas de entrecruzamento entre culturas tradicionais e a produção midiática – com suas várias e imprevisíveis consequências para os processos educativos – as relações entre música e violência, música e sexualidade, música e política, etc.

Entre os licenciandos, conforme evidenciado no Capítulo 6, tal distanciamento assumido pelo curso muitas vezes tem resultado em uma certa indiferença com relação aos tópicos e temas vinculados a essa dimensão. Ou ainda: na dificuldade em relacionar os fenômenos musicais tais como estudados no curso aos fatos sociais! Em um primeiro plano, essa dificuldade pode ser constatada de forma indireta, ou seja, a partir do próprio *silenciamento* de suas falas no que se refere a temáticas de natureza ético-social. Assim, por exemplo, dentre as dezenas de observações e percepções compartilhadas por meio das entrevistas e sessões de grupos focais realizadas durante a pesquisa de campo, nenhuma das discussões espontaneamente provocadas pelos próprios licenciandos teve como tema principal o *papel social* do professor de música. Como é possível perceber, esse é já um modo pelo qual se refletem, nas percepções e perspectivas desses sujeitos, aquelas mesmas *ausências* mencionadas há pouco. Mas não apenas isso. Também a análise crítica de alguns dos discursos daqueles professores em formação revela, de forma bastante direta, os reflexos negativos desse distanciamento na constituição de suas concepções a respeito dos tipos de saberes que, efetivamente, devem compor a formação docente na área. Isso é o que se pode perceber, por exemplo, em falas como as de L7 e L12, que manifestaram explicitamente seu incômodo com relação ao aprofundamento de temas vinculados às problemáticas sociais no contexto de determinados componentes curriculares. Conforme evidenciado no Capítulo 6, de acordo com aqueles sujeitos, conteúdos de caráter técnico da área, dentre os quais foram mencionados editoração musical e práticas instrumentais variadas, “[...] *ajudariam bem mais o curso do que ficar debatendo sobre política, ou sobre o socialismo, o comunismo, o fascismo*” (L7).

Cumpramos ressaltar, entretanto, que, muito embora alguns professores do curso tenham manifestado percepções que se alinham a todo esse quadro, há docentes que percebem essa falta de comprometimento ético e social da LicMus/UFCG como um problema a ser solucionado o mais rapidamente possível. Nessa direção, estão depoimentos como os de P9 – “[...] *o professor*

deve compreender a função da música em seu contexto social” – e P11, que levanta a importância de se formar licenciandos conscientes da “[...] *força que o ensino de música pode ter*” na sociedade. Nesse cenário, falas como a de P13, que, ao avaliar a inserção do curso no contexto social local, reconhece equívocos nos direcionamentos históricos assumidos pelo curso, também sinalizam para a disposição de parte do corpo docente em promover transformações nesse aspecto no contexto da Licenciatura em Música da UFCG.

Todavia, um grande desafio consiste em fazer com que a abertura para o debate e as ações em direção ao comprometimento com a responsabilidade social e a ética seja implementado na LicMus/UFCG de maneira integrada e orgânica. Isso significaria a implementação de um conjunto de eixos transversais a serem incorporados a todas as demais experiências acadêmicas ao longo do curso. Nesse sentido, mais do que simplesmente conceber e inserir no currículo novos componentes curriculares voltados para temas sociopolíticos, o cenário demanda uma modificação fundamental na própria concepção de saberes e conhecimentos que constituem cada componente curricular já implementado – e mesmo outros mais que eventualmente possam vir a ser incorporados. Em termos práticos, trata-se de substituir as ementas positivistas e progressistas analisadas no decorrer do Capítulo 5 desta tese por propostas de ensino-aprendizagem de caráter crítico-reflexivo – sem prejuízo dos conhecimentos especificamente relacionados a cada componente. Tais transformações podem se configurar, por exemplo, em estudos de história que superem as perspectivas das listas de nomes, obras e datas para assumir um caráter mais analítico com relação aos movimentos sociais que deram relevo ou conferiram escondimento a um ou outro tipo de música em determinada época. Ou, ainda: a priorização da realização de estágios curriculares em determinadas áreas do município nas quais os riscos sociais e a marginalização cultural possam se apresentar de forma especialmente saliente. Do mesmo modo, iniciativas que nasçam do compartilhamento das vivências sociais entre os sujeitos do curso também podem vir a ser importantes ganchos para o desenvolvimento de iniciativas que provoquem, em toda a comunidade acadêmica que compõe a licenciatura em música da UFCG, um posicionamento mais *culturalmente responsivo* com relação às questões e problemáticas próprias da sociedade em que estão inseridos (BANKS, 1988; LADSON-BILLINGS, 1995).

Construídas a partir das análises empreendidas ao longo da realização desta pesquisa, essas são apenas algumas possibilidades de transformação do cotidiano formativo do curso, no sentido de conferir à sua proposta formativa o engajamento sociopolítico que se mostra necessário. Certamente há muitas outras iniciativas que poderão emergir a partir do próprio cotidiano formativo, à medida em que se abram os horizontes para que as dinâmicas próprias

da vida em sociedade – sua riqueza e seus conflitos – possa ser considerado como uma legítima fonte de conhecimentos e saberes para os futuros professores de música. E não apenas como *um mundo mutante do qual é preciso se defender*.

7.11 Em síntese...

As perspectivas e propostas articuladas no presente capítulo encontram seu suporte fundamental nas diferentes análises e reflexões empreendidas em torno dos dados obtidos, apresentados e sistematizados no decorrer das demais seções deste trabalho. Elas representam, portanto, problematizações, questionamentos, iniciativas e ações que podem desencadear, no cenário formativo da LicMus/UFCG, o estabelecimento de efetivos diálogos com as demandas da contemporaneidade, transformando seu perfil em direção a uma *formação culturalmente contextualizada*.

Mas há um ponto de referência que se mostra essencial para essas reconfigurações sistematizadas nos dez eixos aqui apresentados e que perpassa, na realidade, todas as reflexões suscitadas no decorrer de cada capítulo desta tese. Trata-se do princípio de que é possível – e necessário! – formar professores de música capazes de compreender as realidades culturais presentes em seu contexto social e de construir pontes educativas entre as diversas musicalidades ali coexistentes. Essas realidades culturais – que se espalham por âmbitos como as configurações dos cenários profissionais, o pertencimento social, a história local, para citar somente alguns – constituem o conjunto de solicitações concretas que designo no decorrer desta tese como *demandas da contemporaneidade*.

As formulações em torno de tais perspectivas de transformação para a Licenciatura em Música da UFCG, no entanto, não são assumidas no presente trabalho de maneira idealista ou mesmo utópica. De fato, é importante ressaltar que as iniciativas aqui sistematizadas emergem, antes de mais nada, das percepções, conformações e proposições articuladas pelos próprios sujeitos da LicMus/UFCG – dentre os quais eu mesmo devo ser contado!

Sendo assim, como dito anteriormente, estas propostas não se tratam de receitas ou prescrições a serem seguidas ou aplicadas, como se representassem soluções prontas e totalmente acabadas. Elas configuram muito mais um conjunto de esforços analítico-crítico-reflexivos que, certamente, precisam ser também continuamente recontextualizados – eles próprios – e colocados em função de nuances, contingências, possibilidades e limites que naturalmente se apresentam no meio social a que se referem. Esse é um traço relevante e até

mesmo decisivo para a constituição das propostas apresentadas nesse último capítulo da tese, pois, ao representarem problematizações, questionamentos, anseios e esperanças dos próprios protagonistas do curso, é bem possível que elas encontrem ressonância também no sentido de promoverem novos posicionamentos e iniciativas ao serem projetadas de volta no meio de onde emanaram.

CONCLUSÃO

Esta tese foi edificada assumindo como objetivo central compreender como têm se estabelecido as inter-relações entre a proposta de formação de professores da Licenciatura em Música da UFCG e o contexto cultural no qual o Curso se insere, verificando como essa realidade, articulada as percepções, conformações e proposições de seus sujeitos, pode subsidiar a formulação de perspectivas e propostas em direção a uma *formação de professores de música culturalmente contextualizada*. Sendo assim, trata-se de um trabalho diretamente relacionado à interpretação dos *significados* das escolhas assumidas pela LicMus/UFCG na definição de seu perfil formativo e de suas *repercussões* na formação docente e nas vidas de seus sujeitos.

Nessa direção, uma constatação de grande importância que emergiu logo no início da pesquisa que deu suporte a esta tese é que, de um modo geral, a LicMus/UFCG é um curso é muito bem avaliado, tanto por professores quanto por licenciandos e egressos. Nesse aspecto, os dados mostram que há um expressivo nível de consciência de seus protagonistas a respeito do papel social do curso no cenário campinense e de suas potencialidades, assim como uma grande valorização dos avanços verificados nos últimos anos. Esse é um fator importante para a compreensão do quadro geral do universo no qual este trabalho se insere, sobretudo porque permite considerá-lo como um contributo que faço a um *processo de transformação que já está em andamento e que vem sendo protagonizado por muitos dos sujeitos que foram alcançados por esta pesquisa*.

Os levantamentos empreendidos a respeito das pesquisas científicas realizadas nos últimos 17 anos em torno da temática da formação de professores de música no país, assim como os estudos teórico-epistemológicos assumidos como suporte para as análises e interpretações formuladas no decorrer desta tese, foram essenciais para o entendimento de algumas das principais questões debatidas no campo e o desenvolvimento do olhar analítico-reflexivo necessário para a posterior compreensão do universo sobre o qual esta pesquisa deveria se debruçar. Tais aprofundamentos possibilitaram também o delineamento e a sistematização das quatro categorias fundamentais utilizadas como chaves para a análise da formação ofertada pela LicMus/UFCG – (1) dimensão estético-musical, (2) dimensão didático-pedagógica, (3) dimensão pedagógico-musical e (4) dimensão da formação geral – assim como o estudo a respeito das perspectivas curriculares pautadas pela integração dos conhecimentos e saberes referentes a essas quatro dimensões. Posteriormente, como corolário das primeiras

constatações advindas das pesquisas de campo, novas pesquisas bibliográficas também subsidiaram uma série de reflexões a respeito da força e dos mecanismos da colonialidade latente sob as concepções formativas assumidas pela proposta do curso, lente interpretativa que se mostrou crucial para o entendimento de determinadas nuances do fenômeno estudado.

É certo ainda que, enquanto sujeito participante daquele meio social, não pude me eximir de também articular leituras e percepções pessoais ao longo da realização da presente pesquisa. Na verdade, essa perspectiva foi mesmo *assumida* como ferramenta metodológica e sistematizada, sobretudo nos primeiros três anos de pesquisa, durante os quais foi realizada a fase da observação participante. Aquele foi um tempo em que, como legítimo sujeito inserido no âmago da LicMus/UFCG, pude iniciar os processos de compreensão estrutural e conjuntural a respeito do curso, assumindo os ônus e os bônus de me posicionar como um pesquisador mergulhado no turbilhão vivo das inter-relações que eu mesmo desejava estudar. Naquele quadro, naturalmente, todas as problemáticas e dilemas que se apresentavam no curso me pareciam marcados em *highlight*, em cores vívidas, fosforescentes! Entretanto, as demais ferramentas assumidas ao longo da pesquisa de campo – e que se dirigiram, sobretudo, às percepções, avaliações e concepções de tantos outros sujeitos que compartilham daquele mesmo cenário formativo – favoreceram o desenvolvimento de uma visão mais fidedigna e madura, que resultaram na coerência das interpretações formuladas no decorrer de cada capítulo deste trabalho. Foi, de fato, por meio da articulação e da reflexão em torno dos dados obtidos por meio de questionários, entrevistas individuais, memoriais e sessões de grupos focais que pude, paulatinamente, compreender como professores, licenciandos e egressos também percebem e interpretam a formação proposta pelo curso, elaborando distintos posicionamentos – ora de conformação, ora de proposições por inovação – a seu respeito.

No sentido de compreender de maneira objetiva o contexto cultural no qual o curso se insere, uma das primeiras decisões tomadas no plano geral do trabalho se dirigiu à necessidade da realização de uma pesquisa de caráter histórico-cultural direcionada ao cenário artístico de Campina Grande e seu entorno. Nessa direção, estudos a respeito de alguns dos principais traços da história cultural do município e de como o ensino-aprendizagem de música veio sendo sistematizado nesse meio social no decorrer dos séculos XX e XXI – processo que culminou na implementação da Licenciatura em Música da UFCG –, foi fundamental para a compreensão do papel do professor-músico e de suas perspectivas profissionais na cena cultural local. Nesse quadro, assume especial relevo o fato de que esse cenário se mostra notadamente marcado pela coexistência de uma variada gama de musicalidades relacionadas aos universos do forró e suas inúmeras variações, das bandas marciais, dos grupos vinculados a agremiações religiosas, das

rodas de choro, das bandas de baile, etc. Chama a atenção, entretanto, que, não obstante constituam o meio de onde vêm e pelo qual transitam cotidianamente os licenciandos do curso, essas expressões simplesmente não encontram espaço na formação acadêmica ali ofertada.

Esse estado de coisas pôde ser constatado e compreendido em profundidade a partir da análise sistemática empreendida em torno do PPC da LicMus/UFCG. De fato, muito embora a presente tese não tenha abraçado como objetivo central a avaliação do currículo em si mesmo – e sim da formação docente proposta pelo curso, de um modo mais amplo e abrangente –, seria inviável refletir a respeito de seu perfil e sua proposta acadêmica sem primeiramente compreender a estruturação definida por seu documento curricular no sentido de tornar concretas suas concepções formativas. Para tanto, foram realizadas análises e interpretações de caráter quali-quantitativo em torno das bases de conhecimentos e saberes ofertadas ao longo do itinerário proposto pelo curso em seus mais diversos componentes curriculares: suas fontes, seus modos de operacionalização, suas estruturações e demais características. Desse esforço analítico, certamente uma das mais importantes constatações alcançadas por esta fase da pesquisa foi o desvelamento dos moldes e paradigmas assumidos formalmente pelo curso. Com efeito, tais análises constataram que, muito embora formule em suas sessões iniciais um discurso no qual diz assumir a integração, a multidimensionalidade e a diversidade como base fundamental para sua concepção formativa, o documento posteriormente propõe um currículo essencialmente constituído a partir de alicerces positivistas e pautados pela colonialidade. E, na prática, é esse o modelo que define e caracteriza a formação de professores ofertada pela LicMus/UFCG – fato comprovado pela análise do fluxograma do curso e das ementas de seus componentes curriculares.

Concretamente, conforme exposto no decorrer do Capítulo 5, a LicMus/UFCG delineia para si um perfil institucional no qual são assumidas duas opções formativas fundamentais: (1) uma estruturação disciplinar que fragmenta e desarticula o acesso aos conhecimentos e saberes ofertados ao longo do curso; e (2) um perfil predominantemente vinculado à estética e à linguagem próprias da música erudita. Em termos práticos, a adesão a tal modelo é caracterizada pela priorização dos estudos vinculados à dimensão estético-musical em relação às outras dimensões formativas e pela hierarquização de conhecimentos e saberes ofertados ao longo do curso, com evidente predominância de conteúdos e vivências vinculados ao universo da música de concerto de tradição europeia.

Essas reflexões, articuladas às demandas educativo-musicais contemporâneas configuradas no contexto sociocultural específico de Campina Grande (Capítulo 4) e ao perfil formativo assumido pela LicMus/UFCG (Capítulo 5), permitiram constatar que a opção

preferencial em favor do conjunto de conhecimentos e saberes oriundos da música erudita, nesse caso, se constitui como um ponto que merece especial atenção na busca pela reconfiguração da formação ofertada pelo Curso. E não apenas por caracterizar o distanciamento entre os estudos acadêmicos e as práticas musicais próprias da cultura e da tradição locais. De fato, ao se colocar em contraste a relevância e o papel social das diversas musicalidades coexistentes no cenário campinense – com suas solicitações particulares no âmbito educativo-musical – e o perfil da formação docente ofertada pela LicMus/UFCG, chega-se à constatação de que as dificuldades de conciliação entre esses dois universos assumem contornos ainda mais acentuados visto que, no contexto local – e paraibano, e nordestino, e brasileiro, etc. –, o campo de trabalho para o tipo de música que tem constituído a base proposta pelo curso é cada vez mais restrito – sobretudo quando se pensa em oportunidades relacionadas à atuação docente. Tal compreensão é particularmente importante quando se leva em consideração os dados da pesquisa que mostram como a maior parte dos licenciandos em música da UFCG é composta por indivíduos que têm sua origem e suas perspectivas profissionais profundamente vinculadas ao contexto local. Nesse quadro, o já desgastado debate erudito/popular se situa agora em uma dimensão que extrapola, em muito, os limites das preferências estéticas ou mesmo das convicções ideológicas, vindo a se instalar no âmbito das *consequências éticas das escolhas formativas* assumidas pelo curso.

Mas uma compreensão realmente *encarnada* a respeito desse e de outros dilemas formativos configurados no cenário da LicMus/UFCG somente seria possível por meio do contato direto com os próprios sujeitos do curso. Sendo assim, a mais intensa fase da pesquisa de campo direcionou-se à sistematização, análise e interpretação de dados obtidos junto a seus professores, licenciandos e egressos (Capítulo 6).

O desvelamento das perspectivas de aprendizagem evidenciadas a partir dos discursos destes sujeitos, assim como a sistematização em torno das concepções formativas a elas subjacentes e, conseqüentemente, da ideologia hegemônica ali instalada, permitiu-me refletir a respeito de dois aspectos fundamentais. O primeiro deles refere-se às expectativas em torno de uma *formação sólida capaz de constituir o bom professor de música*. Tipificada por docentes, licenciandos e egressos como sendo algo que emana de uma suposta *base de tudo* e que se consubstancia de maneira concreta no domínio técnico-instrumental e no conhecimento aprofundado da linguagem musical tal como sistematizada pelo universo da música erudita, essa *boa formação* tende a priorizar os conhecimentos da dimensão estético-musical, relegando para segundo plano a dimensão pedagógico-musical e praticamente prescindindo dos saberes didático-pedagógicos e da dimensão geral.

O segundo aspecto sobre o qual foi possível refletir nesta fase da pesquisa diz respeito à constatação de que, não obstante toda a valorização a ela atribuída, essa formação idealizada pelos sujeitos, na prática, não tem garantido a construção dos conhecimentos e saberes que, efetivamente, se mostram necessários para o desenvolvimento da prática docente na área de música nos diversos cenários onde esses sujeitos são chamados a atuar. Instala-se, então, um poderoso paradoxo nas percepções, perspectivas e avaliações dos sujeitos, paradoxo este que os leva a alternar entre dois posicionamentos principais. Por um lado, manifesta-se a sua *conformação* aos paradigmas hegemônicos de formação na área de música preconizados pelo PPC do curso – já que assumidos como *base sólida* historicamente estabilizada. Por outro lado, vozes divergentes formulam avaliações críticas a respeito de pontos diversos e expressam a ânsia por *proposições de inovação* que lhes façam sentir realmente sintonizados com as demandas próprias da contemporaneidade, notadamente aquelas que fazem parte de seu cotidiano.

Tais reflexões em torno dessas vozes divergentes e das proposições de inovação por elas articuladas levaram a pesquisa a importantes desdobramentos com relação a outros dilemas e conflitos que se apresentam no contexto geral da formação de professores ofertada pela LicMus/UFCG. Emergiram, então, compreensões em torno das limitações do curso com relação à estruturação de seu percurso curricular, aos modos de ensino-aprendizagem pelos quais se operacionaliza seus estudos, à dificuldade de inserção de conhecimentos e saberes pautados pela diversidade musical em seus programas, à incorporação das musicalidades de origem dos licenciandos, ao despertar da consciência a respeito da responsabilidade social e ética da formação de professores de música, etc. Essas e outras questões surgiram como importantes ramificações que, tendo sido percebidas quando das análises documentais da pesquisa, ganharam muito mais consistência e robustez a partir dos discursos dos professores, licenciandos e egressos do curso. Toda essa realidade pôde ser melhor compreendida à luz das reflexões suscitadas pelos estudos que abordam os traços de colonialidade e os diversos epistemicídios ocorrentes na formação superior em música na contemporaneidade. A constatação a respeito da força dessas marcas, profundamente gravadas nas próprias perspectivas de aprendizagem e concepções formativas de professores, egressos e licenciandos do curso, permitiu vislumbrar a magnitude e a complexidade do desafio de implementar eventuais transformações naquele cenário acadêmico. Tal como apontado por Bowman (2020; 2007) e Walsh (2013), trata-se, na verdade, de transformações humano-existenciais que, por sua vez, podem vir a desencadear reconfigurações estruturais. *E não o contrário!*

Cumprе ressaltar, ainda, que algumas dessas percepções formuladas pelos sujeitos coadunam-se, em linhas gerais, com minhas próprias leituras estruturais e conjunturais a respeito da formação ofertada pelo curso. Outras, entretanto, em muito me surpreenderam, obrigando-me, inclusive, a rever determinadas posições assumidas *a priori*. Esse foi o caso, por exemplo, do nível de comprometimento revelado por alguns dos sujeitos do curso – sobretudo licenciandos – com as referências do universo da música erudita ou, ainda, das percepções de alguns docentes que também formulam problematizações e perspectivas de transformação estrutural para o curso com as quais eu nunca havia travado contato anteriormente.

Outra grande alteração de planos se dirigiu ao próprio modo assumido para elaborar o conjunto de propostas finais desta tese, dispostas no Capítulo 7. Em um primeiro momento minha intenção era, realmente, apresentar uma nova alternativa curricular concreta – a bem da verdade: um *novo currículo para o curso*. Esse projeto chegou a ser, inclusive, levado a cabo e defendido por ocasião do processo de qualificação formal do presente trabalho. Entretanto, tal proposta foi superada diante das ponderações dos membros da banca e do amadurecimento proporcionado pela reflexão em torno das percepções, conformações e proposições dos demais sujeitos que partilham comigo as experiências acadêmicas e vivências formativas naquele meio social. Acredito que isso reflete um dos traços fundamentais da pesquisa acadêmica, sobretudo nas ciências humanas e sociais: sua dinamicidade e imprevisibilidade, que, muitas vezes, pode exigir do pesquisador flexibilidade e capacidade de reinvenção. A tempo: é importante salientar que, ao procurar formular alternativas de formação ao modelo delineado pelo currículo assumido pelo curso, não proponho a exclusão dos saberes sistematizados a partir dos referenciais da música erudita, mas, sim, a superação da hierarquização que concede a esses saberes um posicionamento privilegiado no quadro geral da formação de professores de música e a *incorporação* de novas bases de conhecimento e modos de ensino ao currículo da LicMus/UFCG, bases estas definidas a partir de perspectivas interculturais e de uma efetiva contextualização com as demandas da contemporaneidade.

Ao final deste percurso, considero que as reflexões construídas ao longo desta tese permitiram abordar e compreender, tanto quanto possível, como têm se estabelecido as inter-relações entre a proposta de formação de professores da LicMus/UFCG e o contexto cultural no qual o curso se insere, evidenciando concepções formativas, opções institucionais e limites de conciliação entre o universo acadêmico e o cenário cotidiano onde transitam e atuam seus protagonistas. Articulado às percepções, conformações e proposições daqueles sujeitos, e entrecruzado, ainda, às problematizações suscitadas por estudos oriundos de fontes de diferentes áreas do conhecimento, esse conjunto de compreensões e reflexões constituiu a base

fundamental para subsidiar a formulação de perspectivas e propostas crítico-analíticas em direção a uma formação de professores de música capaz de dialogar com as principais demandas apresentadas pela contemporaneidade. Essa alternativa de formação docente, na presente tese, foi designada como *formação culturalmente contextualizada para professores de música*.

Portanto, diante de todo esse panorama, considero como uma importante contribuição da presente tese a sistematização desse conjunto de compreensões e reflexões articuladas em torno a um cenário formativo concreto, permeado de complexidades, conflitos e dilemas, como mostrou ser a LicMus/UFCG. Nesse quadro, muito embora uma expressiva quantidade de estudos venha se debruçando sobre distintas temáticas emergentes relacionadas à formação de professores de música no país, parece-me bastante evidente que o caso de Campina Grande e sua licenciatura traz à tona determinadas questões que, no contexto local, assumem novas ênfases e configurações, conferindo originalidade e relevância a essa pesquisa.

Entretanto, cumpre assinalar que há ainda uma série de demandas e lacunas que emergiram como corolário dos estudos realizados no decorrer desta pesquisa e que podem constituir temas relevantes para trabalhos posteriores. É o caso, por exemplo, da grande carência verificada em relação a estudos no campo da história e memória da educação musical na Paraíba, o que constitui um tipo de conhecimento fundamental para que se possa realizar novos diagnósticos e novas proposições de contextualização cultural para a formação de professores de música no cenário local. Além disso, percebo também como demanda emergente o desenvolvimento de pesquisas-ação que se proponham a experimentar concretamente e refletir em torno de novos modos de organização dos conhecimentos e saberes nos cursos de formação de professores de música, assumindo como chaves as muitas formas de diversidade, as musicalidades de origem dos licenciandos ou outros caminhos não-convencionais e/ou anti-hegemônicos para a constituição de saberes acadêmicos. Creio, ainda, que estudos como o que agora apresento podem suscitar novas incursões científicas que se debrucem sobre outros contextos locais, no sentido de elaborarem novas compreensões e sistematizações de alternativas culturalmente contextualizadas em torno de outros cenários específicos. Vejo tudo isso como possibilidades concretas para pesquisas posteriores – e que apresentam, inclusive, certa urgência de serem realizadas.

Para finalizar, acredito que os dados, análises e reflexões apresentadas neste trabalho dão sustento à tese de que a LicMus/UFCG é um curso que demanda uma expressiva transformação em sua proposta formativa, a fim de se alinhar existencialmente aos anseios, interesses, necessidades e objetivos de seus sujeitos e do cenário social no qual está inserida.

Partindo dessa premissa, possibilidades e perspectivas para tais transformações foram elaboradas e apresentadas no último capítulo desta tese. Entretanto, é importante ressaltar que o presente trabalho não pretende se estabelecer como divisor de águas ou mesmo prescrever receitas prontas para a solução dos problemas verificados no itinerário formativo do curso. Sua contribuição estabelece-se, sim, mais em uma dimensão crítico-analítico-reflexiva que simplesmente em uma camada mais operacional, por assim dizer. Em outras palavras: não há aqui intenção alguma de apontar eventuais soluções genéricas, seja para a LicMus/UFCG, seja para qualquer outro contexto formativo.

Penso, portanto, que esta tese se caracteriza como uma importante contribuição para o campo, visto que, ao longo de todo o seu caminho, não apenas debateu ou defendeu uma perspectiva culturalmente contextualizada para o caso específico da LicMus/UFCG, mas, sobretudo, procurou fundamentar-se nas próprias experiências existenciais de seus sujeitos, para, edificada sobre tais alicerces, partir de constatações para reflexões, de reflexões para compreensões e de compreensões para novas proposições.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. O FAEM como espaço de formação em educação musical: uma investigação-formação a partir de memoriais de mestrandos da UnB. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.38, p. 89-104, jan./jun. 2017.
- ABREU, Delmary Vasconcelos. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM*. Londrina. v.23, n.34, p. 125-137, jan-jun 2015.
- ABREU, Washington Nogueira de. *Concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música na educação básica da rede pública municipal da cidade de Natal/RN*. 2015. 211 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves e SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. In: *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em 08 jan. 2020.
- ALBUQUERQUE DO Ó, Alcides de. *Campina Grande: História & Política (1945 – 1955)*. Campina Grande: Edições Caravela/Núcleo Cultural Português, 1999.
- ALBUQUERQUE, Verônica Santos. et al. Os espaços de construção do conhecimento e a avaliação no currículo integrado do Curso de Enfermagem do UNIFESO. *Cuidado é fundamental online*, v. 2, n. 3, p. 997–1008, 2010.
- ALFONSI, Daniela do Amaral. *Para todos os gostos: um estudo sobre classificações, bailes e circuitos de produção de forró*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). 144f. Universidade de São Paulo, 2007.
- ALMEIDA, Adriana. *Da Construção de uma Arte Nacional aos Murais de Campina Grande*. 2009. Disponível em: <https://docomomo.org.br/wp-content/uploads/2016/01/085.pdf>. Acesso em 21 de julho 2020.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, v. 13, p. 49-56, 2005.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. 225f. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, n. 24, p. 45-53, 2010.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical e diversidade: aproximações. *Educação*, v. 37, n. 1, p. 73–89, 2012.
- ALMEIDA, José Robson Maia de. *Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical*. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

ALMEIDA, Maria Isabel De; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 07, 2014.

ALVES, Gislene de Araújo. *A construção da identidade profissional de licenciados em Música da UFRN: um estudo de narrativas autobiográficas*. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2015.

AMARAL, Ana Paula da Silva. A Implementação de Cursos de Licenciatura em Música: um estado do conhecimento. In: Simpom - Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música. 2016. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2016. p. 193-203.

AMARAL, Ana Paula da Silva. *O processo inicial de implantação do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Amapá: uma abordagem à luz do habitus conservatorial*. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

AMATO, Daniel Chris. *O ensino de canto coral nas licenciaturas EaD no Brasil*. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano de Tecnologias) Universidade Estadual de Ensino Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. 2017.

AMENT, Mariana Barbosa. *O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional*. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ANDERS, Fernanda. *Fazendo música juntos: narrativas de integrantes do conjunto de flautas doces da UERGS*. 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANJOS, Francisco Weber dos. *Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do Cariri e suas experiências do Curso de Música da UFCA*. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

AQUINO, Thaís Lobosque. Da perspectiva histórica da epistemologia da educação musical escolar: uma análise sobre os saberes musicais na Revista da ABEM e na OPUS – Revista da ANPPOM. *Opus*, v. 23, n. 1, p. 224-255, abr. 2017.

ARAÚJO, Anderson H. A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS/UFRN. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p. 155-163, jul./dez. 2014.

ARAÚJO, Fabiana de Almeida. *A dimensão educativa do museu de arte Assis Chateaubriand de Campina Grande*. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2007.

ARAÚJO, Jaíne Gonçalves. *Evasão na EaD: um survey com estudantes do curso de licenciatura em música à distância da UnB*. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de Brasília. Brasília. 2015.

ARAÚJO, José Magnaldo de Almeida. *Saberes docentes nas práticas do professor de música do projeto SESC cidadão*. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

- ARAÚJO, Romero Ricardo Damião de. Depoimento oral. *Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho*. Campina Grande, jun. 2020.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 34-44, set. 2010.
- ARAÚJO, Samuel. A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *Transcultural Music Review - Revista Transcultural de Música*, n. 10, p. 1–35, 2006.
- ARÓSTEGUI, José Luis; STAKE, Robert; SIMONS, Helen. Music education for the 21st Century: Epistemology and ontology as bases for student aesthetic education. *Education Policy Analysis Archives*, v. 12, p. 1–16, 2004.
- ARÓSTEGUI, José Luís. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, p. 19-29, jan./jun. 2011.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p.13-20, set. 2000.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- AUGUSTO, Antônio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. *Revista brasileira de Música*, v. 23, n. 1, 2010.
- AZEVEDO, Isaura Rute Gino de. *A formação dos licenciados em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e sua docência na Educação Básica: as relações reveladas pelas narrativas dos egressos*. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2017.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos dos estagiários de Música: dois estudos de caso*. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- AZEVEDO, Vanessa. et. al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*. n. 14, jul-set. 2017, p. 159-168.
- BAILEY, Julia. First steps in qualitative data analysis: Transcribing. *Family Practice*, v. 25, n. 2, London: 2008, p. 127–131.
- BAIRD, Jo-Anne et al. *Examination Reform: Impact of Linear and Modular Examinations at GCSE*. London: [s.n.], 2019.
- BAKHTIN, Mikail. Gêneros discursivos. In: BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BANDEIRA, Olívia. Música gospel no Brasil: reflexões em torno da bibliografia sobre o tema. *Religião e Sociedade*, n. 37, v. 2. Rio de Janeiro, 2017. p. 200-228.
- BANKS, James A. Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural leader*, v. 1, n. 2, 1988.

BANKS, James A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. *Review of Research in Education*, v. 19, p. 3–49, 1993.

BARBOSA, Daniel Ely. *Práticas musicais nos espaços religiosos: o protestantismo histórico em Campina Grande*. 150 f. 2009. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2009.

BARBOSA, Fernando. Depoimento oral. *Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho*. Campina Grande, jun. 2020.

BARBOSA, Joel Luis S. *An Adaptation of American Instruction Methods to Brazilian Music Education Using Brazilian Melodies*. 532 f. 1994. Tese (Doutorado em Música). University of Washington-Seattle, Washington: 1994.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARROS NETO, Evandro Elias de. *Teatro e ditadura em Campina Grande: história e memória (1970-1985)*. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2017.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música. *ouvirOUver*, v. 15, n. 1, p. 30–43, 2019.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. *A aprendizagem baseada em problemas (ABP) na formação inicial do professor de Música*. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. *Saberes docentes e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE*. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BASTIÃO, Zuraida Abud. *A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BASTIÃO, Zuraida Abud. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, 15-24, mar. 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nikolas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 17-36.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 47-54, set. 2004.

BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS. *Revista Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2008.

- BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 35-41, mar. 2004.
- BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v.24, n.36, p. 8-22, jan./jun. 2016.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 1, p. 227–252, 2012.
- BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. *A constituição do habitus docente pelos egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional*. 272f, 2015, Fortaleza. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BERGMANN, Jon; SAMS, Aaron. The flipped classroom. *CSE*, v. 17, n. 3, p. 24–27, 2014.
- BETTS, Mick; SMITH, Robin. *Developing the Credit-based Modular Curriculum in Higher Education*. London: Farmer Press, 1998.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BINDER, Fernando Pereira. *Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889*. 276f. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.
- BITENCOURT, Jureni Machado. Revisão crítica da atividade cultural em Campina Grande (1950-1975). *Revista Campinense de Cultura*. Campina Grande, n. 9, p. 38-62, abr. 1976.
- BLACKING, John. *How musical is man?* 5. ed. London: University of Washington Press, 1995.
- BOLSONI, Patrícia. *Perspectivas de alunos sobre aulas de piano: um estudo no curso de Licenciatura em Música da UDESC*. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- BONFIM, Camila Carrascoza. *A música orquestral, a metrópole e o mercado de trabalho: o declínio das orquestras profissionais subsidiadas por organismos públicos na Região Metropolitana de São Paulo de 2000 a 2016*. 2017. 423 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- BORDINI, Rogério Augusto. *Formação de Professores e Tecnologia Digital: um Estudo Sobre a Utilização do Jogo Musikinésia na Educação Musical*. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- BOTELHO, Liliana Pereira. *O binômio formação e atuação profissional a partir do olhar do egresso do curso de Música da UFSJ*. 2019.? f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. [S.l.: s.n.], 1970.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre a Televisão*. São Paulo: Zahar, 1996.
- BOWMAN, Wayne. Reconceiving music and music education as ethical practices. *Revista da ABEM*, v. 28, n. 44, p. 162-176, 2020.
- BOWMAN, Wayne. The ethical significance of music-making. *Music Mark: The UK Association for Music Education*. n. 3. 2014. Disponível em: Music Education Now <https://jfin107.wordpress.com/scholarly-paper-the-ethical-significance-of-music-making-by-wayne-bowman/> Acesso em: 10 jun. 2020.
- BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.
- BOWMAN, Wayne. Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*. v. 6, n. 4, p. 109-131, dez. 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf>. Acesso em 03 jan. 2016.
- BRAGA, Simone Marques. *Canto coral e performance vocal: contribuições para a formação inicial dirigida à educação básica*. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as 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: 05 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Superior. *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 1, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2019.

BRASIL. *Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BUENO, Belmira Oliveira. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, v. 4, n. 1-2, p. 299-318, jan. 1993.

BUENO, Paula Alexandra Reis. *Socializações de jovens professores nas licenciaturas em música do Paraná*. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BURNARD, Pamela. The contents for professional knowledge in music teacher education. In: GEORGII-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik. *Professional knowledge in music teacher education*. London: Routledge, 2013.

CAMPBELL, Patricia Shehan; MYERS, David; SARATH, Ed. *Transforming Music Study from its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors*. [S.l: s.n.], 2016.

CAMPOS, Ana Yara; CAIADO, Katia Regina Moreno. Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, 59-68, set. 2007.

CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. *Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN*. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2016.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. *A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste*. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 103-111, mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. *Revista Cocar*, n. 2, p. 298–318, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor / a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, v. 37, n. 1, p. 33–41, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CAPUZZO, Maria José Martins. *A evasão no curso de Música - Licenciatura na Universidade Federal de Goiás*. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CAREGNATO, Caroline. Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.34, p. 95-109, jan./jun. 2015.

CARNEIRO, Francisco Luiz Jeaninne Andrade. *Quinteto Armorial: timbre, heráldica e música*. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARNELL, Brent; FUNG, Dilly. *Developing the Higher Education Curriculum*. London: UCL Press, 2017.

CARRENO, João Carlos da Cruz. *Aplicações de uma abordagem criativa-colaborativa em uma classe de licenciatura em música*. 2019. 57 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CASSAPIAN, Marina Redekop; PELLENZ, Claudia Chaguri de O. Doenças Ocupacionais e sua Prevenção em Estudantes de Música – Realidade de uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba. *Música Hodie*, Goiânia. v. 10, n. 2, p. 91-107, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, p. 79-91, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CASTRO, Renato Moreira Varoni de. et al. Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão. *Opus*, v. 25, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2019.

CAVALCANTI, J. et al. (Orgs.). *História da Educação: instituições, protagonistas e práticas*. Fortaleza: LCR, 2005.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 27-36, set. 2004.

CERESER, Cristina Mie Ito. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 105-124, dez. 2009.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Teste de Habilidades Específicas em Música: um relato de experiência. *Revista Música e Linguagem*, v.1, n. 4, p.17-36, ago. 2015.

CHARMAZ, Kathy. *A Construção da Teoria Fundamentada*: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed; 2009.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. San Francisco: Clayton Chistensen institute, 2013.

CIL, Luciano Ribeiro; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação musical e educação especial na produção científica de dissertações e teses. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v.18 - n.2, p. 327-342. 2018.

CLEMENTE, Marta Sanchis. *Aprendendo música como Tupinambá*: estudo sobre os processos de transmissão musical numa tribo indígena carnavalesca no bairro Mandacaru de João Pessoa. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

COELHO, Carol Marilyn. *Licenciatura em Música e Atuação Profissional*: um estudo sobre professores de flauta doce. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

COELHO, Raiden Santos. *Mediação on line*: um estudo sobre a atuação de tutores à distância do curso de licenciatura em música da UnB. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CORREIA, Juliane Riboli. *Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo*: experiências formativas da educação especial. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

COSTA, Denis Martino. *Aplicativos musicais*: uma reflexão sobre a inovação na educação musical. 2016 189 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Gilcilene Dias da. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 279-293, jan./abr. 2011.

COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. *A docência online*: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música a distância da UnB. 2013 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

COSTA, Dênis Martins. *Aplicativos musicais*: uma revisão sobre a inovação na educação musical. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Gislene Marino. *Formação de professores de música na Argentina*: concepções e modelos de formação docente. 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COSTA, Lucian José de Souza; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo. Formação inicial e continuada de professores de arte/música na educação básica: um estudo na USE 11 de

Icoaraci, em Belém (PA). *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-21, set/dez. 2020.
<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2602>.

COSTA, Lucian José de Souza. *Formação inicial e continuada de professores de arte/música na educação básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém/PA*. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

COUTINHO, Raquel Avellar. *Formação superior e mercado de trabalho: considerações a partir das perspectivas dos egressos do bacharelado em música da UFPB*. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

COUTO, Ana Carolina Nunes. *Música popular e aprendizagem: algumas considerações*. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 89-104, dez. 2009,

COUTO, Ana Carolina Nunes. *Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas*. *Opus*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

CRODA, José Henrique Rosa; GARCIA, Leila Posenato. *Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19*. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*. Brasília, v. 29, n. 01, p. 1-3, 2020.

CUNHA, Marcelo de Magalhães; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos*. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 187-214, jun. 2013.

DAENECKE, Elaine Martha. *A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul*. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DALLAZEM, Aline. *Egressos Licenciados em Música: Inserção e Atuação na Educação na Educação Básica*. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. *Dilemas na construção de escalas tipo Likerti: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?* *Revista gestão organizacional*, v. 6, p. 161-174, 2013.

DAMÁSIO, Aton. *A inserção de tecnologias digitais nos cursos de Licenciatura em Música das IES públicas dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Boal. *Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses*. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.30, p. 63-76, jan./jun. 2013.

DEJENE, Wondifra. *The practice of modularized curriculum in higher education institution: Active learning and continuous assessment in focus*. *Cogent Education*, v. 6, n. 1, 2019.

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

DEL BEN, Luciana. *Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental*. *Opus*, v. 8, p. 17-28, 2002.

DEL BEN, Luciana. *Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música*. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 20, n. 21, p. 51-61, 2012.

- DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016.
- DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 144-173, maio/ago. 2019.
- DEL-BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 25-33, set. 2010.
- DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, p. 51-61, jul./dez. 2012.
- DELGADO, Lucilia de A. N. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEWITT, Mark F. Training in Local Oral Traditions: Analysis of Postsecondary Music Programs in North America. In: MOORE, ROBIN D. ED. (Org.). *College Music Curricula for a New Century*. London: UCL Press, 2017. p. 69–100.
- DONATO, Sueli Pereira. *Contribuições da Teoria Pós-Crítica na formação inicial de professores: entre desafios e possibilidades*. 2015, [S.l: s.n.], 2015.
- DUPAN, Sérgio. Depoimento oral. *Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho*. Campina Grande, 20 de abril de 2020.
- EID, Jordana Pacheco. *Formação de professores de música a distância: um survey com estudantes da UAB/UnB*. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- FAIRCLOUGH, Norman. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, v. 9, p. 739-763, 1985.
- FAIRCLOUGH, Norman. Language, ideology and power. In: FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Edinburg: Pearson, 1995. p. 21-84.
- FAIRCLOUGH, Norman. Discourse, social theory, and social research: the discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics*, v. 4, n. 2, p. 163-195, 2000.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Teoria social do discurso*. Brasília: Ed. UnB, 2001a.
- FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: As universidades. In: MAGALHÃES, Célia (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG: 2001b. p. 31-81.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. Peripheral vision: discourse analysis in organization studies – the case for critical realism. *Organization Studies*, v. 26, n. 6, p. 915-939, 2005a.
- FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In: WODAK, R.; CHILTON, P. A. (Org.). *A new agenda in (critical) discourse analysis: theory, methodology, and interdisciplinary*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005b. p. 53-70.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. *Revista Teias*. v.11, n.22, 2010. p. 225-234. Disponível em: < <http://bit.ly/2TD5fZC> >. Acesso em 03 jul. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, v. 25, n.2. p. 307-329, 2012.

FARIAS, Paulo César Cunha; COSTA, Antônio Albuquerque da. As rugosidades do comércio algodoeiro no espaço urbano atual de Campina Grande – PB. *Revista GeoSertões*. vol. 2, no 4, jul./dez. 2017.

FERNANDES, José Nunes. *Educação Musical: temas selecionados*. Curitiba: CRV, 2013.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 95-111, mar. 2007.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 11-26, set. 2006.

FERNANDES, Edson Carlos; MOREIRA, Jorge Guilherme Ferreira da Fonseca. *Hierarquia entre leis e normas infralegais na relação entre Direito Contábil e Direito Tributário*. Disponível em: < <https://migalhas.uol.com.br/depeso/303632/hierarquia-entre-leis-e-normas-infralegais-na-relacao-entre-direito-contabil-e-direito-tributario> >. Acesso em 09 fev. 2021.

FERNANDES, Patrick Mesquita. *Contextos de aprendizagem musical: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de música da UFC campus de Fortaleza*. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FERREIRA FILHO, João Valter. Educando e educador: as percepções dos licenciandos em música da UFCG a respeito de sua formação e de sua realidade profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22, 2015. Natal. *Anais...* Natal: Associação Brasileira de Educação Musical, 2015. Disponível em: < <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1115/333> >. Acesso em: 20 nov. 2020.

FERREIRA FILHO, João Valter. *História e Memória da Educação Musical no Piauí: das primeiras iniciativas à universidade*. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

FERREIRA FILHO, João Valter. Novas possibilidades para o estágio curricular em Música: um relato de experiências de contextualização sociocultural em cursos de extensão ministrados por estagiários da Licenciatura em Música da UFCG. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11. Natal, 2017a. *Anais...* Disponível em: < <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2375/1217> >. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERREIRA FILHO, João Valter. A disciplina Educação Musical Especial no currículo da Licenciatura em Música da UFCG: um relato de experiência. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11. Natal, 2017b. *Anais...* Disponível em: < <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/view/2696/1488> >. Acesso em 15 ago. 2020.

FERREIRA, Patrick Grossman. *Currículo escrito e currículo em ação: um estudo da disciplina Processos de Musicalização na licenciatura em música do Instituto Villa-Lobos*. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRERA, Raul. *Campina Grande na literatura de cordel*. Disponível em: <http://cgretalhos.blogspot.com/2012/11/campina-grande-na-literatura-de-cordel.html#.Xxd0_fhKhQI>. Acesso em: 21 de jul. 2020.

FERRO, Ítalo Rômulo de Holanda. *A inclusão do ensino de música nos currículos escolares do CRAJUBAR: contribuições do estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFC – Campus Cariri*. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FERRO, Maria do Amparo Borges. *Literatura escolar e História da Educação: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas*. 2000. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FIGUEIREDO, Fábio Leão; LÜHNING, Angela Elisabeth. Terça neutra: um intervalo musical de possível origem árabe na música tradicional do nordeste brasileiro. *Opus*, v. 24, n. 1, p. 101–126, 2018.

FIGUEIREDO, Sérgio. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, Gisele. et al. *A Música na Escola*. São Paulo: Alluci e Associados, 2012. Disponível em: <<https://amusicanaescola.com.br/>>. Acesso em 13 abr. 2020.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. *Intermeio*. Campo Grande. V. 29, n. 37, p. 29-52. jan./jun, 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical. *Opus*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 257-274, jun. 2012.

FIREMAN, Milson Casado. *Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo*. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. *Formação inicial e continuada do Educador Musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências decentes*. 2015. 94 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Unesp, 2005.

FREEMAN, Robert. *The crisis of classical music in America: lessons from a life in the education of musicians*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Vanda Lima Bellard; AUGUSTO, Erika Soares. Sobre flores e canhões: Canções de protesto em festivais de música popular. *Per Musi*, v. 29, p. 220–230, 2014.

FREITAS JÚNIOR, Cleófas Lima Alves de. O uso de fontes orais e a história do protestantismo em Campina Grande. In: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH. *Anais...* Fortaleza, 2009. p. 01-09.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. *Caminhos criativos no ensino da flauta doce*. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emília F. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013). *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p. 77-93, jul./dez. 2014.

GALIZIA, Fernando Standzione. *No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural*. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 27-35, mar. 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2011.

GARANHANI, Mara Lúcia; VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. O olhar do aluno habitando um currículo integrado de enfermagem: uma análise existencial. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 11, n. 5, p. 87–94, 2012.

GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.31, n. 113, p. 1355 – 1379, out. – dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

GAUDÊNCIO, Bruno Rafael de Albuquerque. A palavra impressa: uma história dos jornais, revistas e outros suportes impressos de Campina Grande (1913-1953). *ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA*. 16. *Anais...* Campina Grande. 25 a 29 de agosto de 2014. p. 255-267.

GAUDÊNCIO, Bruno Rafael de Albuquerque. *Da academia ao bar: círculos intelectuais e cultura impressa em Campina Grande/PB (1913-1955)*. Campina Grande: Leve, 2019.

GAUDÊNCIO, Bruno Rafael de Albuquerque. Um panorama das atividades artístico-culturais em Campina Grande (1960 – 1980). *Mau estar imperfeito*. 27 jun. 2008. Disponível em: <<https://brgaudencio.wordpress.com/2008/06/27/um-panorama-das-atividades-artistico-culturais-em-campina-grande-1960-1980/>>. Acesso em 11 jun. 2020.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, p. 131- 148, jan./jun. 2019.

GAULKE, Tamar Genz. *O desenvolvimento profissional dos professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas*. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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

- GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244 – 270.
- GLASER, Sheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 1. p. 27-49, 2007.
- GOHN, Daniel. Tendências na educação a distância: os softwares on-line de música. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 113-126, jun. 2010.
- GOMES, Carolina Chaves. *Educação infantil nos cursos de licenciatura em música: um olhar sobre a formação docente*. 2018. 184 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- GOMES, Carolina Chaves. *O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes*. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- GOMES, Celso Augusto dos Santos. *Trajetórias de formação e da docência em música na modalidade EaD: a constituição dos formadores*. 2016. 128 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.
- GOMES, Luciano Bezerra; SAMPAIO, Juliana; LINS, Tiago Salesi. Currículo de medicina na Universidade Federal da Paraíba: reflexões sobre uma experiência modular integrada com ênfase na Atenção Básica. *Saúde em Redes*, v. 1, n. 1, p. 39–46, 2015.
- GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA, Eduardo. F. *A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Educativa, 1999. Disponível em: <<http://www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc>>. Acesso em: 15 maio 2020.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Convite à perversão. *Opus*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015.
- GOMES, Solange Maranhão. *A formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico-pedagógicas*. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- GOMES, Solange Maranhão. *A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná*. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- GONÇALVES, Alexandre. *A disciplina de leitura musical à primeira vista em cursos de graduação em música do sul do Brasil: um estudo com base na teoria social cognitiva sobre processos de ensino/aprendizagem*. 2018. 176 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha V. ; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento* v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>>. Acesso em: 08 jan. 2020.
- GONÇALVES, Daniel Infante Ferreira. Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 9, n. 7, Nov/Dez 2008.

- GONÇALVES, Lilian Sobreira. *Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical*. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- GONZAGA, Luís. *Entrevista concedida ao jornalista Chico Maria*. 1979. Disponível em <http://cgretalhos.blogspot.com/2009/09/video-o-ultimo-show-de-luiz-gonzaga-em.html#.Xx243x17mfW>. Acesso em 27 jul 2020.
- GOUVEIA, Roberta Alves. *Certificação de habilidade específica: perspectivas de professores e estudantes do curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia – MG*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.
- GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.28, p.61-80, 2012.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate Press, 2002.
- GRINGS, Bernardo. *O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil*. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- GROUT, Donald; PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Editora Gradiva, 2007.
- GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 1, n. 1. p. 82-103, 2020. Disponível em: <<https://www.sumarios.org/artigo/pol%C3%ADtica-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-novas-diretrizes-e-base-nacional-comum-institu%C3%ADdas>>. Acesso em 08 jan. 2020.
- GUMS, Luana Moina. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): contribuições para a formação docente na perspectiva de bolsistas de licenciatura em música da UDESC*. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- HARDEN, R. M.; STAMPER, N. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*, v. 21, n. 2, p. 141–143, 1999.
- HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.
- HARDY, Nancy Elisabeth. *Conecting singing and doing in United Church Congregational Song: a liturgical theology of mission*. 226 f. 2012. Tese (Doutorado em Teologia) – Universidade de Vitória (Canadá), Vitória, 2012.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*. São Paulo: Zahar, 1998.
- HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 49-58, set. 2006.
- HOLLER, Marcos Tadeu. *Uma história de cantares de Sion na terra dos Brasis*. 2006. 1003 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

ILIEVA, Janet; BARON, Steve; HEALEY, Nigel Martin Online surveys in marketing research: pros and cons. *International Journal of Marketing Research*, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 14).

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 3, n. 7, p. 89, 2002.

IVO, Laís Figueiroa. *Práticas pedagógicas coletivas com flauta doce: uma proposta de formação continuada de educadores e educadoras musicais*. 2017. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto Affonso. Interações musicais via webconferência no curso de licenciatura em música a distância da UnB. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, p. 113-130, jan./jun. 2019.

JARDIM, Vanessa de Souza. *Interações musicais via webconferência: um caso no curso de licenciatura em música a distância da UnB*. 2017 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971*. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JORDÃO, Fabrícia Cabral de Lira. *O Núcleo de Arte Contemporânea da Universidade Federal da Paraíba 1978/1985*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KALFF, Silvana. *A constituição do(a) professor(a) de música: entrelaçamento do sensível e do inteligível na experiência com o estágio supervisionado*. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

KASCHUB, Michele; SMITH, Janice P. *Promising Practices in 21st Century Music Teacher Education*. New York: Oxford University Press, 2014.

KEA, C.; CAMPBELL-WHATLEY, G.; RICHARDS, H.V. *Becoming culturally responsive educators: rethinking teacher education pedagogy*. Denver: [s.n.], 2004.

KEENAN JÚNIOR, Daltro; SCHAMBECK, Regina Finck. Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.39, p. 160-174, jul./dez. 2017.

KEENAN JUNIOR, Daltro. *Trajetória Acadêmica de Alunos com Deficiência Visual: um estudo com egressos da Graduação em Música*. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, 75-83, mar. 2010.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, 91-98, mar. 2006.

- KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 57-62, 2003.
- KLEIN, Michael; REYLAND, Nicholas (eds). *Music and Narrative since 1900*. Indiana University Press, 2012.
- KLUCKHOHN, Florance R. O Método de Observação Participante no Estudo de Pequenas Comunidades. Sociabilidades Urbanas – *Revista de Antropologia e Sociologia*, v2, n5, p. 29-38, jul. 2018.
- KLUG, Aline Quandt; PINTO, Maria das Graças C. da S. Medeiros Gonçalves. Formação Pedagógica na Formação de Professores: de quê estamos falando? In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba/PR. *Anais...* 2015. p. 26.157-26.171.
- KOKEBAYEVA, Gulzhaukhar; MUSSABALINA, Gulnara. Experience of Kazakhstan Universities in Implementation of Credit-Modular System of Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 214, n. June, p. 645–650, 2015.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 51, 2000.
- KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, 75-89, mar. 2006.
- KRÜGER, Susana Ester. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, 97-107, set. 2007.
- KRUGER, Susana Esther; GALIZIA, Fernando Stanzione. A Gestão Administrativa em Educação Musical e a Formação de Educadores Musicais. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 12, n.2, p. 220-232, 2012.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, v. 32, n. 3, p. 465–491, 1995.
- LANA, Raquel Martins et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. *Cadernos de Saúde Pública*. v. 30, n. 3, p. 01-05. 2020.
- LASRY, Nathaniel; MAZUR, Eric; WATKINS, Jessica. Peer instruction: From Harvard to the two-year college. *American Journal of Physics*, v. 76, n. 11, p. 1066–1069, 2008.
- LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, 125-131, mar. 2006.
- LEAL, Luiz Antônio Batista. *A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciados em música: um estudo de caso em uma escola pública em Salvador Bahia*. 2017. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- LEITE SOBRINHO, José. Notas sobre clube literário. *O Momento*. Ano 1, n. 1, 1950.
- LEITE, Jaqueline Câmara. *Caminhos do repertório na formação de professores de música: um estudo sobre o PROLICEMUS*. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas*. In: ANPED

– Encontro Grupo de Trabalho/2012, [S.l.: s.n.], 2012. p. 1–10. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/persistente-dissociacao-entre-o-conhecimento-pedagogico-e-o-conhecimento-disciplinar>>. Acesso em 23 abril. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132/33422>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Elisabeth Christina de Andrade. *A fábrica dos Sonhos: a invenção da festa junina no espaço urbano*. 2 ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2008.

LIMA, Elisabeth Christina de Andrade. *A fábrica dos sonhos: a festa do maior São João do mundo*. 2001. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Flávia Albano de. *Os cursos de licenciatura em música: sentido, intencionalidade e funcionalidade na educação brasileira*. 2017. 103 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LIMA, Hebe de Medeiros. *Formação docente transdisciplinar: uma proposta curricular nos cursos de licenciatura em música da UECE e da UFC de Fortaleza-CE*. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LIMA, Marlúcia Chagas de. *Os caminhos da educação musical em Fortaleza: contribuições do PIBID*. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*. Florianópolis. v. 10 n. p. 37-45, 2007.

LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. *A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Emanuel. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7–23, 2013.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. Metodologia de grupos multisseriais de estágio e construção da competência profissional do educador musical na licenciatura. 2006. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2006.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, 63-68, set. 2008.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Ed. Som, 2012.

LUDKE, Hemenegarda Alves. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

MACEDO, Valéria Garcia de. *Itinerâncias formativas dos educadores do projeto de musicalização infantil da UFBA: Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 37,45, set. 2004.

MACLINDEN, Mike et al. Cultivating student expectations of a research-informed curriculum. *Developing the higher education curriculum*. London: UCL Press, 2017. p. 14–30.

MAGALHÃES, Célia (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG: 2001.

MAIA, Antônio Layton. *Sonoridades múltiplas: corpos-instrumentos musicais à escuta em oficinas de improvisação livre*. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <<http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2019.

MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. *O fole roncou: uma história do forró*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIZ, Celso. *Evolução Econômica da Paraíba*. João Pessoa: A União Editora, Paraíba, 1939.

MARQUES JUNIOR, Edgar Gomes. *Aprendizagem de violão em um curso de licenciatura em música à distância: relações entre estudantes e material didático*. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MARQUES, Eduardo Luedy. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 101-107, set. 2006.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.26, p. 47-59, jul./dez. 2011.

MARQUES, Marcelo Kaczan. *Entrelaçando caminhos: histórias de vida dos professores de música em Fortaleza*. 2017. 152f. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

- MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. (Orgs.). *Sociologia*. São Paulo: Anpocs, 2010.
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, v. 22, p. 57–66, 2009.
- MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. *Música Hodie*, v.7, n. 2, p. 89-108, 2007.
- MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia. Formação e autoformação de professores de música. *Educação Musical: reflexões sobre docência*. [S.l: s.n.], 2017. p. 230–243.
- MATEIRO, Teresa. Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais...* Vitória, 2011a. p. 1-12.
- MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.
- MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: A study of the Brazilian higher education programs. *International Journal of Music Education*, v. 29, n. 1, p. 45–71, 2011b.
- MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educacion musical. *Profesorado*, v. 14, n. 2, p. 30–42, 2010.
- MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 57-66, set. 2009.
- MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz. (Orgs.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MED, Bohumil. *Teoria da Música*. 4 ed. rev. amp. Brasília: Musimed, 1996.
- MEDJIA, Carlos Mário Gomes. *Estratégias para o controle da ansiedade na performance musical*. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. *Revista de História*. v. 2, n. 155, p. 191-203, 2006.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MEIO, Daniel Baker. *Criação musical com o uso das TICs: um estudo com os alunos de licenciatura em música à distancia na UNB*. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- MELO, Isaac Samir Cortez de. *Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- MENEZES, Clarissa Godoy. *Aspectos pertinentes ao desenvolvimento da performance de um professor de música: contribuições da avaliação nível 3 (n3) nos seminários integradores presenciais do PROLINCEMUS*. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- MEURER, Rafael Prim; BITTAR, Valéria. Koellreutter e Dalcroze: quando o método é não ter método, qual o espaço para os “métodos ativos”? *DAPesquisa*, v.11, n.16, p239-253. ago.

2016. Disponível em: < file:///Users/jv/Downloads/6928-Texto%20do%20artigo-26734-1-10-20160906.pdf>. Acesso em 15 mai. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 26 ago 2020.

MIGNOLO, Walter D. Preface to the 2012 edition. In: MIGNOLO, Walter D. (Ed.). *Local histories/global designs in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press, 2012. p. ix- xxiii.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência; algumas contribuições de L. S. Shulman. Santa Maria. *Revista Educação*, v. 29, n. 2. p. 33-49. 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MODOLO, Thiago Grando. *A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil*. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: Discursos orais sobre a formação e a profissão. *História da Educação*, Pelotas, n. 17, p. 7 - 31, abr. 2005.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodência. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.28, p. 47-60. dez. 2012.

MONTENEGRO, Maria do Socorro Moura. *Manoel Monteiro e as várias faces do texto de cordel*. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MOORE, Robin D. (Ed.). *College Music Curricula for a New Century*. New York: Oxford University Press, 2017.

MORAES, Abel. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 55-64, mar. 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORATO, Cíntia Thaís. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na licenciatura em Matemática). *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, v. 26, n. 44, p. 1137–1150, 2012.

MOREIRA, Edson Del Casale. *O perfil do egresso do curso de licenciatura em música a distância da UnB e sua inserção no mercado de trabalho*. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MORGADO, José Carlos. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, 2000.
- MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sérgio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, maio/ago. 2012.
- MOTA, Wellington Santos. *Caminhos para inovação: o caso UFCG*, 2017. 29 slides. Disponível em: < <https://silo.tips/download/caminhos-para-a-inovacao-o-caso-ufcg-wellington-santos-mota>>. Acesso em 21 jul. 2020.
- MOUCHIROUD, Christoph. e LUBART, Todd. Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-year- old children. In: *J. Behav. Develop.*, v. 26, n.1, p. 60-69. 2002.
- MOURA, Fernando; VICENTE, Antônio. *Jackson do pandeiro: o rei do ritmo*. 2 ed. João Pessoa: Todos os cantos, 2001.
- MOUSINHO, Vanildo Marinho (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: EDUEPB, 2005. p. 49–65.
- MOUTINHO, Renan Ribeiro. *Foi na festa da escola que tudo começou: funk carioca, diversidade e (in)visibilidade(s) na licenciatura em música*. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckhow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2015.
- NASCIMENTO, Jeter Maurício da Silva. *A Música no contexto universitário: um estudo da prática coral na UFPB, Campus II, entre 1978 e 1982*. 48 p. 2014. Monografia de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.
- NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco. Inovação, arranjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical. *Revista da ABEM*, v. 1, p. 65–74, 2006.
- NETTL, Bruno. Some Aspects of the History of World Music in the Twentieth Century. *Ethnomusicology*, n. 22. p.123-36. 1978.
- NEVES, L. Os desafios da história oral – ensaios metodológicos. In: PINHEIRO, A. P.; NASCIMENTO, F. A. do. (Orgs.). *Cidade: história e memória*. Teresina: EDUFPI, 2004. p.266-277.
- NOBRE, José. Depoimento oral. *Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho*. Campina Grande, ago. 2020.
- NÓBREGA, Zulmira. *A festa do maior São João do mundo: dimensões culturais da festa junina na cidade de Campina Grande*. 2010. 316 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.
- NOGUEIRA, Isabel Porto; SILVEIRA, Jonas Klug da. Reflexões interdisciplinares a partir de A Arte do Canto, manuscrito inédito do barítono gaúcho Andino Abreu. *Opus*, v. 17, n. 1, p. 9–38, 2011.
- NOGUEIRA, Melissa Azevedo. *A formação de professores de música no estado do Mato Grosso do Sul e o diálogo com a educação básica*. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- NOVO, José Alessandro Dantas Dias. *Educação musical no espaço religioso: Estudo sobre a formação musical na Primeira Igreja Presbiteriana de João Pessoa – Paraíba*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

- NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antônio. História da educação: Percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, v. 4, n. 16, p. 417-434, 1996.
- NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999.
- NÓVOA, Antônio. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NUNES, Leonardo de Assis. *Composição de microcanções CDG no PROLICEMUS: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar*. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- OLIVEIRA-TORRES, Fernanda de Assis. O ensino de música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical online no ensino superior. *Revista da ABEM*. Londrina. v. 21, n. 30, p.46-57, jan-jun 2013.
- OLIVEIRA-TORRES, Fernanda de Assis. *Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância*. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira. A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. *RBCS*. v. 31 n. 91, jun. 2016. p. 2-15.
- OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira. Mapeando a sociologia da educação no Brasil: análise de um campo em construção. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 9, n.2. dez. 2014. p. 289-315.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia Carneiro de. *A regência coral na formação do licenciando em música: uma experiência didática no Coral Infantil da UFRN*. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- OLIVEIRA, André Santos Ferreira de. *Do que é possível “dar conta”? Profissionalização e saberes docentes na prática de professores de música no município do Rio de Janeiro*. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- OLIVEIRA, Débora Gabrielly Pimenta de. *Formação musical no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco*. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- OLIVEIRA, Inaldete Almeida; FREITAS, Goretti Maria Sampaio de. Histórias e Trajetórias do Rádio em Campina Grande: Por um (re) conhecimento dos seus profissionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 12, *Anais...* Natal, 2019. p. 1-15.
- OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. *A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará)*. 2017. 234f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- OLIVEIRA, Mário André Wanderley. *A formação na licenciatura em música da UNIMONTES e suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do curso*. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- OLIVEIRA, Mário André Wanderley. *Motivação na formação inicial: um estudo com licenciandos em música no Brasil*. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

- OTTONI, Marcus Vinícius Teixeira. *Pedagogia interacional e colaborativa na formação do licenciado em música: estudo exploratório a partir da disciplina Planejamento C – Educação Musical na Escola Especializada, da Escola de Música da UFMG*. 2018. 73 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- PACHECO, José Augusto. A educação como projeto de corresponsabilização: práticas, saberes e mudança social no século XXI. *Cadernos CIMEAC*, v. 6, n. 2, 2016.
- PACHECO, José Augusto. *Estudos Curriculares: para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005
- PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 49–71, 2001.
- PALISCA, Claude V. *Norton Anthology of Western Music*. New York, NY: W. W. Norton & Company, 3rd ed., Volume 1 (Ancient to Baroque), 1996.
- PARENTE, Filipe Ximenes. *A música local na escola cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente*. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- PATCH, Justin. The Case for Pop Ensembles in the Curriculum: Amateurism, Leadership, Civics, and Lifelong Learners. In: MOORE, Robin (Ed.). *College Music Curricula for a New Century*. p. 115–135. New York: Oxford University Press, 2017..
- PECHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. Campinas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19. p. 7-24, 1990.
- PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1988.
- PEDROZA, Ludim. Latin Music Studies at Texas State University: The Undergraduate Minor in Mariachi and Its Implications for Expansive Curricula in Mainstream Institutions of the United States. In: MOORE, Robin (Ed.). *College Music Curricula for a New Century*. New York: Oxford University Press, 2017. p. 135–155.
- PENDEZA, Daniele Pincolini. *Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores*. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 319-342.
- PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In PIMENTEL, L. G. (org.), *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 57-64, mar. 2008.
- PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar./2010.
- PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes: 2012. p. 13- 24.

- PENNA, Maura. O papel do canto orfeônico na construção do nacional na Era Vargas: algumas reflexões. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22. *Anais...* Natal, 2013.
- PENNA, Maura. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura? In: CONFAEB – CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 17, *Anais...* Recife: [s.n.], 2014. p. 163–173.
- PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. rev. amp. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PENNA, Maura et al. O programa Mais Educação e a banda escolar: atualização de tradição. *Plures Humanidades*. v. 17, n. 16, p. 40-59, dez. 2016.
- PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set./dez. 2020. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- PENNA, Maura; FERREIRA FILHO, João Valter. Os limites das fontes documentais: do samba enredo da Mangueira 2019 ao discurso oficial sobre o canto orfeônico. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 602-628, set./dez. 2019.
- PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiz; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. *Revista da ABEM*, 26, n. 40, p. 5-22, jan./jun. 2018.
- PEREIRA, Fabiano Lemos. *A aprendizagem de música através da internet: uma pesquisa empírica na educação musical à distância em universidades no Brasil*. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- PEREIRA, Júlio César Pires. *Trajetórias musicais de acordeonistas: um estudo na licenciatura em música (UERGS)*. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares de 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande, 2012.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan./jun. 2014.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o *habitus* conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais*. Belém. n. 01. p. 109-123. fev. 2015.
- PERES, Carlos Allan. Depoimento oral. *Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho*. Campina Grande, jun. 2020.
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.
- PETRONI, Camila Santiago. *As experiências dos alunos de licenciatura em música da UFRJ na prática pedagógica de canto coletivo: um estudo de caso em um Hospital Psiquiátrico*.

2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. *Inserção Profissional de Egressos dos Cursos Técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: inter-relações da formação e do trabalho/emprego*. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 76-88, jul./dez. 2015.

PINHEIRO, Cicero Wagner Oliveira. *Ensino e aprendizagem de guitarra elétrica no Triângulo CRAJUBAR – CE*. 2017. 152f. – Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*. 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A profissionalidade emergente nos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música*. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da ABEM*. Londrina, v.23, n.35, p. 49-61, jul-dez 2015.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela. Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 171-208, dez. 2013.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 49-61, jul./dez. 2015.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Por que a licenciatura em música? Um estudo sobre a 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) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PRESGRAVE, Fabio Soren. A integração das atividades de extensão e pesquisa ao ensino e estudo diário como solução para a formação de violoncelistas de alto desempenho na UFRN. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 493-514, dez. 2016.

PRIORE, Irna. O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-26, jun. 2013.

PSCHEIDT, Jean Felipe; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Aprendizagem, identidades e experiências de um baterista: uma análise a partir do modelo Snowball Self. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 105-119, jul./dez. 2015.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; COSTA, Fernanda Silva. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 35-48, jul./dez. 2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. *Opus*, v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2017b2303>

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. *Intermeio*. Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 95-124. jan./jun. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *Intermeio*, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017b.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re) pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *Debates*, n. 18, p.163-191, maio. 2017c.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: XIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais...* Campo Grande, 2019, p. 1-17.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*. v. 10, n.1, p. 153-199, jan./jun. 2020a.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. *Perspectivas para a formação de pesquisadores(as) em música*. 2020b. (21m44s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=n6oFsIY-cH8> >. Acesso em: 18 dez. 2020.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system. *International Social Science Journal*, Paris. n. 134, nov. 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *Anuário Mariateguiano*. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168- 178, 2007. Disponível em: Acesso em: <https://pybarra.weebly.com/uploads/6/8/7/0/687099/__quijano_coloniality_and_modernity_rationality.pdf>. Acesso em 22 ago. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

RANGEL, Taiguara. *Um cinema a cada esquina, um passado perdido*. Disponível em <<https://www.jornaldaparaiba.com.br/cultura/um-cinema-a-cada-esquina-um-passado-perdido.html>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Pulcinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95. jan.-abr. 2008.

REBOUÇAS, Felipe de Miranda. *Modelos de avaliação da performance no violão em um curso de licenciatura em música a distância*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RECK, André Muller. *Narrativas religiosas no ensino superior de música: uma abordagem autobiográfica*. 2017. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RECK, André; LOURO, Ana; RAPÔSO, Mariane. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. *Revista da ABEM*. Londrina, v.22, n.33, p. 121-136, jul-dez 2014.

REID, Anna; DUKE, Michael. Student for student: Peer learning in music higher education. *International Journal of Music Education*, v. 33, n. 2, p. 222–232, 2015.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez. 2018.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, Araxá, n. 04, p.129-148, maio, 2008.

RIBEIRO, Fabiana Brogliato. *Diálogos possíveis entre a Música Tradicional Popular e a Universidade: um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. 2017. 103f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RIBEIRO, Giann Mendes. *Autodeterminação para aprender nas salas de aula de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. 2013. 267f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). *Pedagogia Universitária – caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.

ROBIN, William. What Controversial Changes at Harvard Mean for Music in the University. *National Sawdust Log*, p. 1–31, 2017.

ROCHA, Inês de almeida; GARCIA, Gilberto Vieira. História da Educação Musical no Brasil: reflexões sobre a primeira edição do GT 1.3 – XXII Congresso da ABEM (2015). *Revista da ABEM*, Londrina, v.24, n.37, p. 114-126, jul./dez. 2016.

- ROCHA, José Leandro Silva. *Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo*. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. *"Cada passo é uma vitória": saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos*. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- RODRIGUES, Pâmella Castro. *Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música e indicações de softwares para superação de dificuldades*. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 94-103. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> >. Acesso em: ago. 2020.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROSÁRIO, Willinson Carvalho do. *Um perfil de Licenciandos em Música no Estado do Maranhão*. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronnie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. São Leopoldo/RS, ano 1, n. 1, jul. 2009.
- SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SALGADO, José Alberto; ARAGÃO, Pedro. Refletindo sobre a prática de conjuntos musicais no currículo universitário. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 75-90, jan./jun. 2018.
- SANT'ANA, Edson Hansen. A(s) Musicologia(s) na Atualidade Brasileira: o Jogo do Saber e seus Paradoxos. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.4, n.1, 2016, p. 1-22.
- SANTANA, Jailton Paulo de Jesus. *Uma proposta de abordagem gestual no ensino de piano no curso de licenciatura em música da universidade estadual de Londrina: um estudo de caso*. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SANTANA, José Reginaldo Gomes de. *Análise dos discursos acadêmicos sobre a voz cantada*. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.
- SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Opus*, [s.l.], v. 22, n.1, p. 211-236, jun. 2016.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS JUNIOR, Josué Buerto dos. *A utilização das TIC no planejamento da aula de música dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da UNB*. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Alexandre Henrique dos. *As tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação musical: um estudo sobre a relação das licenciaturas em música com o fenômeno tecnológico*. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 54, p. 197–215, 1999.

SANTOS, Carla Pereira Dos; RIBEIRO, Fábio Henrique Gomes; QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Diversidade nos Cursos de licenciatura em Música na Região Nordeste: Perspectivas, implicações e aplicações nos PPC's de três universidades. 2019, Campo Grande/MS.

CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24. *Anais...* Campo Grande, 2019. Disponível em: < <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/152/169>>. Acesso em 20 fev. 2020.

SANTOS, Catherine Furtado dos. *Casa Caiada: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas*. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

SANTOS, Cláudia Elisiane Ferreira dos. *Ebook teclado acompanhamento da UFRGS: uma análise da correspondência entre as metas almejadas pelo PROLICENMUS e repertório proposto para estudo*. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Cláudia Elisiane Ferreira. *Os princípios compositivos Cante e Dance com a Gente aplicados a arranjos musicais escolares*. 2018. 153 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Gabriel Matsudo dos; CERNEV, Francine Kemmer. A motivação para aprender música no ensino superior: reflexões a partir de um curso de Licenciatura em Música. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, p. 149-162, jan./jun. 2019.

SANTOS, Priscila Fernandes de Oliveira. *A formação do professor de música no Programa PARFOR da Universidade Estadual de Maringá – UEM*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne? *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.34, p. 110-124, jan./jun. 2015.

SANTOS, Tânia Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº. 21, jan./jun. 2009, p. 120-156.

SANTOS, Waldenor. Depoimento escrito. *Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho*. Campina Grande, jun. 2020.

SARDA, Johanna Kubin. A legislação educacional na formação do educador musical: um estudo em universidades catarinenses. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 215-238, jun. 2013.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.24, n.36, p. 23-35, jan-jun. 2016.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21. p. 44-52, mar. 2009.

SCHULTZ, Edilson. *Ensino de teclado no PROLICENMUS: um estudo sobre as relações entre o repertório exigido nas avaliações N2 e o rendimento alcançado pelos egressos*. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SCHULZ, Sheila Jeane; BIAVATTI, Vania Tanira. Influência do Desenho Curricular na efetividade das práticas de Interdisciplinaridade. In: ENCONTRO DA ANPPAD, 37, *Anais...* Rio de Janeiro, 2013. p. 1–16.

SCHWAN, Ivan Carlos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; AHMAD, Laila Azize Souto. Pedagogia e Música: um mapeamento nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 41, p. 115-138, jul./dez. 2018.

SEBBEN, Egon Eduardo. *Formação e atuação docente de licenciados em música: o contexto do estado do Paraná*. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SERAFIM, Leandro Libardi. *Modelos Pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância: projetando o ensino de instrumento de sopro*. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. Nova série, v. 4, n. 2, p. 1–22, 2014.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, v. 6, n. 1, p. 120–142, 2016.

SIEDLECKI, Vivian Regina. *A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva dos licenciandos em música*. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016.

SILVA SOBRINHO, Fernando Pereira da. *Propostas metodológicas aplicadas por Esther Scliar em sua atividade docente sob a ótica de Maria Aparecida Ferreira: seus usos na disciplina Percepção Musical em diferentes níveis contextos*. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Ana Clissiane Ferreira da. *A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso*. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Camilla dos Santos. *Ensino de instrumento – violão – nos cursos de licenciatura em música: uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem*. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SILVA, Everton Rodrigues da. GONCALVES, Carlos Alberto. Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no estudo das organizações. *Cad. EBAPE.BR*. vol.15, n.1, p.1-20, 2017.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, jul/dez. 2010.

- SILVA, Katyucha Góis da. *O ensino do saxofone popular na graduação em música da UFPB: estratégias e processos didático-pedagógicos*. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- SILVA, Marco Antônio. *Sinfonia da vida: narrativa sobre a constituição do habitus docente musical*. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- SILVA, Maria Goretti Herculano; SILVA, Marco Antonio; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Educação e Música: desvelando o campo pedagógico-musical da UFC. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 134-152, dez. 2008.
- SILVA, Melissa Pedroso da. *Currículo e Práxis na Formação de Professores: uma análise do Curso de Licenciatura em Música da UEPG*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2013.
- SILVA, Taís Dantas da. *Educação musical e motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação*. 2014. 145 f. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Vladimir Alexandro Pereira da. Depoimento oral. *Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho*. Campina Grande, jun. 2020.
- SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.
- SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Londrina: Eduel, 2008.
- SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- SOBREIRA, Silvia G. Conexões entre Educação Musical e o campo do Currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p. 95-108, jul./dez. 2014.
- SOLTI, Endre. *Avaliação do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica na licenciatura em música na modalidade a distância na Universidade do Vale do Rio Verde*. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- SOUSA, Renan Santiago de. *Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação superior de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro*. 2017. 402 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- SOUZA, Antônio Clarindo de. *Lazeres permitidos, prazeres proibidos: sociedade, cultura e lazer em Campina Grande (1945-1965)*. Recife, 2002. Tese (Doutorado em História). 322 f. Universidade Federal de Pernambuco, 2002.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, 99-108, mar. 2006.
- SOUZA, Jean Márcio de. Depoimento oral. *Entrevista concedida ao pesquisador João Valter Ferreira Filho*. Campina Grande, jul. 2020.
- SOUZA, José Reinaldo Tavares de. *Formação continuada em música na rede pública municipal de educação de João Pessoa: percepção dos professores frente às demandas de*

atuação. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, v. 5, p. 182, 2015.

SOUZA, Sérgio Luiz Deslandes de. *A regência como componente curricular dos cursos de licenciatura em música oferecidos pelas universidades federais no Brasil*. 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Simeia Almeida. *Aprendizagem da docência: a mobilização dos saberes dos licenciandos em música no contexto do programa de iniciação à docência – PIBID*. 2018 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

SOUZA, Tomás Teixeira de. *Laboratório online de música e tecnologia: planejando e implementando um MOOC para o ensino de música online*. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O pensamento de professores de música e suas recordações-referências para ensinar flauta doce. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 163-186, jun. 2013.

SPERB, Leonardo Martins. *Estágio supervisionado em música: articulando conhecimentos na construção da docência*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Bráulio. Prefácio. In: GAUDÊNCIO, Bruno Rafael de Albuquerque. *Da academia ao bar: círculos intelectuais e cultura impressa em Campina Grande/PB (1913-1955)*. Campina Grande: Leve, 2019.

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. Estudos preliminares sobre as negociações sociológicas determinantes do perceber musical brasileiro: buscando uma epistemologia alternativa para a disciplina de Percepção Musical. *Opus*, v. 15, n. 2, p. 71–88, 2009.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. *Narrativas de professores de flauta e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento*. 2016. 159. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TEJO, Giovana Batista. Entre sensibilidades e sociabilidades: a história do chorinho em Campina Grande (1940-2004). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, *Anais...* ANPUH. São Leopoldo, 2007, p. 1-7.

TEZZA, Cristovão. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti et al. Currículo integrado no ensino de Odontologia. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v. v.16, p. 529–542, 2012.

TOMAN, Iulie. A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar: uma análise dos currículos de licenciatura em música. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em

Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 19, p. 777-796, 2009.

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

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. *Ensino de música para pessoas com deficiência visual*. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Câmara Superior de Ensino. *Resolução n. 08/2008*. Aprova a criação do Curso de Música, na Unidade Acadêmica de Artes do Centro de Humanidades do Campus de Campina Grande desta Universidade, e dá outras providências. Campina Grande, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Câmara Superior de Ensino. *Resolução n. 08/2012*. Aprova o PPC da Licenciatura em Música, na Unidade Acadêmica de Artes do Centro de Humanidades do Campus de Campina Grande desta Universidade, e dá outras providências. Campina Grande, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Fluxograma da Licenciatura em Música*. 2011b. Campina Grande, 2011b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. 2011a. Campina Grande, 2011a.

VASCONCELOS, Alessandro Cabral de. *Representações sociais de licenciados em educação musical: referências da mídia na formação dos professores de música*. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Social) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

VASCONCELOS, Mônica. *Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividades de criação em turma de teclado em grupo*. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VERÍSSIMO, José de Arimatéia Formiga. *Maestro José Amâncio e seus choros para clarineta*. 2005. 118f. Dissertação. (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, 2005.

VIANA, Ana Geisa Barbosa; FREITAS, Goretti Maria Sampaio de. O Rádio campinense: Palcos e protagonistas dos programas de Auditório. ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 12. *Anais...* Natal, 2019. p. 1-15.

VIEIRA, Josélia Ramalho. *Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental*. 2017. 125 f. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. 2000. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VOLPE, Maria Alice. *Teoria, crítica e música na atualidade*. Série Simpósio Internacional de Musicologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Música. Programa de Pós-Graduação em Música, 2012.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos. In: WALSH, CATHERINE (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. v. 1. p. 25–68. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.39, p. 102-114, jul./dez. 2017.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 215-238, maio/ago. 2019.
<http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2510>

WEICHSELBAUM, Anete Susana. *Flauta doce em curso de Licenciatura em Música: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao ensino básico*. 2013. 323 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

WENNING, Gabriela Garbini. *Docência de música e diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica*. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

WESTERMANN, Bruno. A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, p. 78-87, jul./dez. 2012.

WESTERMANN, Bruno. *As coisas e o ensino de violão: relação entre tecnologias digitais e características do ensino do instrumento no contexto da educação a distância*. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

WESTERMANN, Bruno. *Fatores que influenciam a autonomia do aluno em um curso de licenciatura em música a distância*. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

WILSON, James et al. Inspiring learning through research and enquiry: The Summer Undergraduate Research Fellowship (SURF) at Xi'an Jiaotong- Liverpool University (XJTLU). In: CARNELL, BRENT; FUNG, DILLY (Org.). *Developing the Higher Education Curriculum*. London: UCL Press, 2017.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p.190-202, mar. 2014.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO; CARVALHO; VILELA (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO PARA LICENCIANDOS
PRIMEIRA VERSÃO (APLICAÇÃO-PILOTO)



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

QUESTIONÁRIO – ALUNOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Caro respondente,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa que busca compreender as relações entre a formação disponibilizada pela Licenciatura em Música e o contexto sociocultural no qual estão inseridos os licenciandos.

Trata-se de uma pesquisa de Doutorado em Música (área de concentração: Educação Musical), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – PPGM-UFPB.

Esclarecemos, ainda que sua participação na presente pesquisa tem natureza inteiramente voluntária, de modo que você não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com quaisquer atividades solicitadas por este pesquisador.

É também um direito seu, a qualquer momento, retirar o consentimento para o uso das informações aqui fornecidas, sem que haja, em decorrência disso, qualquer tipo de penalização ou prejuízo.

Por fim, o pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Sua participação é muito importante.

LICENCIATURA EM MÚSICA COM ÊNFASE EM:

IDADE:

INGRESSO NO CURSO (ANO/PERÍODO):

** Marque no mínimo uma e, no máximo, três alternativas em cada questão.*

A. SOBRE O SEU INTERESSE E IMERSÃO NO MUNDO DA MÚSICA

1. Como surgiu seu interesse pela prática musical?

- () Influência de parentes próximos que já exerciam a música.
 () Influência de amigos músicos.
 () Interesse em tocar em igrejas ou outras agremiações de caráter religioso.
 () Interesse em ser músico profissional.
 () Outro: _____

2. Com qual idade você começou a estudar e praticar música?

- () Antes dos 08 anos de idade.
 () Entre 09 e 12 anos de idade.
 () Entre 13 e 16 anos de idade.
 () Entre 17 e 20 anos de idade.
 () Entre 21 e 29 anos de idade
 () Após os 30 anos de idade.

3. Como você começou a estudar música?

- () Aprendendo informalmente através de um amigo.
 () Por meio de um professor particular contratado.
 () Por meio da participação em uma banda (ensino coletivo).
 () Em uma escola especializada de música.
 () Sozinho em casa, com o auxílio de vídeos e/ou tutoriais da internet.
 () Em aulas de música na estrutura curricular da Educação Básica.
 () Em cursos e projetos de extensão da Universidade.
 () Outro: _____

4. Quais os ambientes mais decisivos para sua formação musical até o momento:

- () Minha família.
 () Escola particular de música.
 () Instituição de caráter social/comunitário (ONG).
 () PRIMA ou outro projeto mantido pelos poderes públicos.
 () Igreja ou outra agremiação religiosa.
 () Banda de música / fanfarra.
 () Banda de baile.
 () Coral.
 () Grupo de tradições populares.
 () Estúdio de gravação.
 () Universidade.
 () Outro: _____

B. SOBRE SUA APROXIMAÇÃO E INTEGRAÇÃO À LICENCIATURA EM MÚSICA
5. Como você tomou conhecimento a respeito da Licenciatura em Música?

- () Fazia cursos de extensão em Música e soube da Licenciatura na própria Universidade.
 () Por meio de amigos.
 () Por meio das mídias sociais.
 () Por meio do site institucional da Universidade.
 () Por meio da imprensa local (rádio/TV/jornais impressos).
 () Outros: _____

6. Como você se preparou para o Teste de Habilidades Específicas de ingresso na Licenciatura?

- () Estudei sozinho com o auxílio de livros/internet.

- () Fiz o curso preparatório promovido pela Universidade.
 () Por meio de curso preparatório oferecido por outra instituição.
 () Com a ajuda de um professor particular.
 () Outros: _____

7. Quais os principais aspectos que o levaram a optar pela Licenciatura?

- () Interesse pelo aperfeiçoamento técnico em meu instrumento.
 () Desejo de trabalhar profissionalmente como professor de música.
 () Inviabilidade técnica com relação aos conteúdos e repertório do Bacharelado.
 () Interesse por me tornar pesquisador na área do ensino/aprendizagem musical.
 () Interesse em formalizar a prática profissional que eu já desenvolvia anteriormente.
 () Outros: _____

8. Com relação à estrutura curricular da Licenciatura em Música:

- () Todas as disciplinas têm correspondido adequadamente às minhas expectativas.
 () Não tenho conseguido me identificar suficientemente com as disciplinas de caráter pedagógico.
 () Não tenho conseguido me identificar suficientemente com as disciplinas de caráter teórico-musical.
 () Não tenho conseguido me identificar suficientemente com o repertório proposto.
 () Acredito que deveríamos focar mais nos estudos relacionados à teoria e à técnica musical.
 () Deveríamos ter mais estudos relacionados aos aspectos pedagógicos do ensino musical.
 () Acredito que deveríamos enfatizar mais o estudo do repertório.

9. Especifique:

Disciplinas do Curso com as quais <u>mais</u> me identifiquei até o momento	
Disciplinas do Curso com as quais <u>menos</u> me identifiquei até o momento	

10. Com relação aos conteúdos e ao repertório trabalhados nas disciplinas do Curso:

- () São conhecimentos contextualizados com minhas experiências musicais anteriores ao ingresso no Curso.
 () Já havia travado contato com a maior parte dos conteúdos, mas não com o repertório.
 () Já havia travado contato com o repertório, mas não com a maior parte dos conteúdos.
 () Estou tendo meu primeiro contato com esses conhecimentos durante as aulas na Licenciatura.

11. Com relação à aplicação das experiências acadêmicas vivenciadas na Universidade em seu cotidiano musical e/ou profissional externo:

	Considero totalmente contextualizados com minha realidade de atuação externa	Consigo aplicar à minha realidade de atuação externa, mas somente por meio de adaptações substanciais	Considero totalmente descontextualizados com minha realidade de atuação externa

Conteúdos trabalhados nas disciplinas relacionadas à teoria musical	()	()	()
Conteúdos trabalhados nas disciplinas relacionadas à prática pedagógica	()	()	()
Repertório estudado na Licenciatura	()	()	()

12.Sobre as oportunidades de aplicação e/ou uso de seus repertórios e experiências musicais externos no contexto das aulas e demais momentos acadêmicos:

- () Tenho encontrado oportunidades nas quais posso utilizar o repertório e as experiências de meu cotidiano musical externo para atividades e trabalhos acadêmicos dentro da Licenciatura.
 () Não tenho encontrado oportunidades nas quais possa utilizar o repertório e as experiências de meu cotidiano musical externo para atividades e trabalhos acadêmicos dentro da Licenciatura.

13.Numa escala onde (1) corresponde a “totalmente insatisfeito” e (10) corresponde a “totalmente satisfeito” assinale seu grau de satisfação com os estudos disponibilizados na Licenciatura em Música:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14.Eventuais insatisfações estão relacionadas a:

- () Dependências físicas e equipamentos disponibilizados pela Universidade.
 () Estrutura curricular do curso (disciplinas).
 () Corpo docente.
 () Outras (especifique:_____)

C. SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

15.Você atuava como professor de música antes de entrar no curso?

- () Não.
 () Sim, em aulas particulares.
 () Sim, em escolas da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e/ou Médio).
 () Sim, em escolas especializadas de música.

() Sim, em outros tipos de aulas/projetos (especifique: _____).

16. Você trabalha como professor na área de música atualmente?

- () Não.
 () Sim, em aulas particulares.
 () Sim, em escolas da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e/ou Médio).
 () Sim, em escolas especializadas de música.
 () Sim, em outros tipos de aulas/projetos (especifique: _____).

17. Caso suas respostas às perguntas anteriores tenham sido positivas, quais as bases/referências/materiais didáticos que você utilizava para fundamentar e/ou auxiliar suas aulas?

- () Apostilas ou livros adotados como padrão pela instituição onde sou professor.
 () Apostilas ou livros que tenho escolhido por meio da internet.
 () Apostilas ou livros que foram importantes para meu próprio aprendizado há algum tempo atrás.
 () Apostila elaborada por mim mesmo.
 () Não adoto material específico.
 () Outros: _____

18. Qual o papel do ensino de música na composição de seu orçamento pessoal?

- () Não trabalho ainda com o ensino de música.
 () O ensino de música é minha principal atividade remunerada.
 () Tenho outro emprego ou trabalho remunerado e o ensino de música é uma renda auxiliar em meu orçamento pessoal.

19. De que forma você atua/atuou no campo da música?

	Já atuava antes da graduação e ainda atuo.	Atuava antes da graduação, porém não atuo mais.	Comecei a atuar durante a graduação e ainda atuo.	Comecei a atuar durante a graduação, porém não atuo mais.
() Cantando/tocando em bares e/ou outros estabelecimentos de entretenimento noturno.	()	()	()	()
() Integrando grupos e/ou orquestras com repertório prioritariamente erudito.	()	()	()	()
() Integrando grupos e/ou rodas de choro.	()	()	()	()
() Cantando em corais.	()	()	()	()
() Integrando bandas marciais e/ou fanfarras.	()	()	()	()
() Como cantor e/ou instrumentista solo – repertório erudito.	()	()	()	()
() Como cantor e/ou instrumentista solo – repertório popular.	()	()	()	()

☐ Integrando bandas de baile.	☐	☐	☐	☐
☐ Integrando bandas com repertório de um determinado estilo. Especifique:	☐	☐	☐	☐
☐ Integrando grupos vinculados a contextos religiosos.	☐	☐	☐	☐
☐ Integrando grupos vinculados a alguma tradição da cultura popular. Especifique:	☐	☐	☐	☐
☐ De outra forma. Especifique:	☐	☐	☐	☐

D. SOBRE SUAS PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

20. Uma vez graduado, qual será seu ambiente de trabalho prioritário?

- ☐ Educação Básica (ensino infantil).
☐ Educação Básica (ensino fundamental).
☐ Educação Básica (ensino médio).
☐ Escolas especializadas de música.
☐ Aulas Particulares.
☐ Bandas / fanfarras.
☐ Projetos de projetos de ação social.
☐ Aulas em escolas de música ligadas a igrejas ou outras agremiações religiosas.
☐ Não pretendo trabalhar diretamente com o ensino de música após a Graduação.
☐ Outros: _____

21. Quais suas pretensões com relação ao prosseguimento dos estudos após a Graduação?

- ☐ Pretendo fazer Especialização na modalidade EAD imediatamente.
☐ Pretendo fazer Especialização na modalidade EAD logo após me estabilizar profissionalmente.
☐ Pretendo cursar o Mestrado imediatamente.
☐ Pretendo cursar o Mestrado logo após me estabilizar profissionalmente.
☐ Não pretendo fazer pós-graduação.
☐ Não refleti a esse respeito ainda.
☐ Outras: _____

22. Caso tenha pretensão de seguir os estudos acadêmicos:

- ☐ Pretendo fazer pós-graduação na área de Música.
☐ Cogito fazer pós-graduação em outra área. (Especifique: _____)

23. Em suas melhores projeções, qual seria o cenário ideal para sua atuação profissional em dez anos?

24. Utilize o espaço abaixo para expressar livremente sua opinião sobre os estudos disponibilizados na Licenciatura em Música, detalhando aspectos mencionados nas perguntas anteriores e/ou refletindo a respeito de outros pontos que você considera importantes na avaliação da identidade do Curso.

O pesquisador precisará de novas colaborações sob a forma de participação em entrevistas e atividades de grupo. Caso tenha interesse em colaborar com mais informações e reflexões em fases posteriores desta pesquisa, por favor identifique-se e forneça seus principais contatos.

O sigilo a respeito de seus dados pessoais permanecerá inteiramente garantido e, também nesse caso, você poderá desligar-se da pesquisa a qualquer momento, retirando, inclusive, a autorização para uso dos dados e respostas fornecidas a qualquer momento.

Nome:
Celular/WhatsApp:
Email:

A sua contribuição é muito importante para esta pesquisa!
Muito obrigado!

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO PARA LICENCIANDOS – SEGUNDA VERSÃO



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

QUESTIONÁRIO – ALUNOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Caro respondente,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa que busca compreender as relações entre a formação disponibilizada pela Licenciatura em Música e o contexto sociocultural no qual estão inseridos os licenciandos.

Trata-se de uma pesquisa de Doutorado em Música (área de concentração: Educação Musical), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – PPGM-UFPB.

Esclarecemos, ainda que sua participação na presente pesquisa tem natureza inteiramente voluntária, de modo que você não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com quaisquer atividades solicitadas por este pesquisador.

É também um direito seu, a qualquer momento, retirar o consentimento para o uso das informações aqui fornecidas, sem que haja, em decorrência disso, qualquer tipo de penalização ou prejuízo.

Sua participação é muito importante. Muito obrigado!

IDADE ATUAL:	INGRESSO NO CURSO (ANO/PERÍODO):
COM QUAL IDADE COMEÇOU A ESTUDAR MÚSICA?	() INSTRUMENTISTA () CANTOR(A)

* Marque com um “x” na escala de Likert o índice de relevância de cada item, considerando:

- 1** - Nenhuma importância
- 2** - Um pouco importante
- 3** - Importante
- 4** - Muito importante
- 5** - Decisiva/Crucial

E. SOBRE O SEU INTERESSE E IMERSÃO NO MUNDO DA MÚSICA

1. Qual a influência desses fatores no surgimento de seu interesse pela prática musical?	1	2	3	4	5
a. Influência de parentes próximos que já exerciam a música					
b. Influência de amigos músicos					
c. Interesse em tocar em igrejas ou outras agremiações de caráter religioso					
d. Interesse em tocar/cantar profissionalmente					
e. Banda de música/fanfarra					
e. Outro (Qual?)					

2. Como você começou a estudar música? (Pode marcar mais de uma resposta)

- () Aprendendo informalmente através de um amigo
 () Por meio de um professor particular contratado
 () Por meio da participação em uma banda (ensino coletivo)
 () Em uma escola especializada de música
 () Sozinho em casa, com o auxílio de vídeos e/ou tutoriais da internet
 () Em aulas de música na estrutura curricular da Educação Básica.
 () Em cursos e projetos de extensão da Universidade
 () Outro

3. Quais os ambientes mais decisivos para sua formação musical até o momento?	1	2	3	4	5
a. Minha família					
b. Escola particular de música					
c. Instituição de caráter social/comunitário, ONG, etc.					
d. PRIMA ou outro projeto mantido pelos poderes públicos					
e. Igreja ou outra agremiação religiosa					
f. Banda de música / fanfarra					
g. Banda de baile					
h. Coral					
i. Grupo de tradições populares					
j. Estúdio de gravação					
l. Universidade					
m. Orquestra ou grupo de câmara relacionado à música erudita					
m. Outro (Qual?)					

(Qual?) _____

F. SOBRE SUA APROXIMAÇÃO E INTEGRAÇÃO À LICENCIATURA EM MÚSICA

4. Como você tomou conhecimento a respeito da Licenciatura em Música?

- () Fazia cursos de extensão em Música e soube da Licenciatura na própria Universidade.
 () Por meio de amigos.
 () Por meio do site institucional da Universidade.
 () Por meio das mídias sociais ou da imprensa local (rádio/TV/jornais impressos).
 () Outros: _____

5. Como você se preparou para o Teste de Habilidades Específicas de ingresso na Licenciatura?

- () Estudei sozinho com o auxílio de livros/internet.
 () Fiz o curso preparatório promovido pela Universidade.
 () Por meio de curso preparatório oferecido por outra instituição.
 () Com a ajuda de um professor particular.

() Outros: _____

6. Quais os principais aspectos que levaram você a optar pela Licenciatura?	1	2	3	4	5
a. Interesse pelo aperfeiçoamento técnico musical					
b. Interesse em aprender teoria musical					
c. Desejo de trabalhar profissionalmente como professor de música					
d. Interesse por me tornar pesquisador na área do ensino/aprendizagem musical					
e. Interesse em formalizar a prática profissional que eu já desenvolvia anteriormente					
f. Outro (Qual?)					

7. Avalie o grau de relevância das disciplinas abaixo para você:	Não cursei ainda	Totalmente irrelevante. Achei uma perda de tempo	Interessante, mas sem aplicabilidade em minha realidade	Importante e útil	Decisiva/ Crucial
a. Contraponto					
b. Metodologia do Ensino da Música I					
c. Metodologia do Ensino da Música II					
d. Filosofia da Educação					
e. Estágio Curricular Supervisionado					
f. Sociologia da Educação					
g. Psicologia da Adolescência					
h. Didática					
i. História da Música Ocidental					
j. Pesquisa em Música					
l. Canto Coral					
m. Educação Musical Especial					
n. Oficina de Const. de Instr. Alternativos					
o. História da Música Brasileira					
p. Percepção Musical					

8. Com relação à aplicação das experiências acadêmicas vivenciadas na Universidade em seu cotidiano musical e/ou profissional externo:

	Considero totalmente contextualizados com minha realidade de atuação externa	Consigo aplicar à minha realidade de atuação externa, mas somente por meio de adaptações substanciais	Considero totalmente descontextualizados com minha realidade de atuação externa

Conteúdos trabalhados nas disciplinas relacionadas à teoria musical	()	()	()
Conteúdos trabalhados nas disciplinas relacionadas à prática pedagógica	()	()	()
Repertório estudado na Licenciatura	()	()	()

9. Marque abaixo os programas acadêmicos dos quais você participou ou ainda participa:

- ☐ Monitoria de disciplina
☐ Monitoria Inclusiva
☐ PIBID
☐ PIBIC
☐ PIVIC
☐ Grupo de pesquisa (Qual? _____)
☐ Residência Pedagógica
☐ Bolsa do REUNI

10. Participa de algum grupo musical vinculado à Licenciatura em Música?

- ☐ Não
☐ Sim (Qual? _____)

11. Numa escala onde (1) corresponde a “totalmente insatisfeito” e (5) corresponde a “totalmente satisfeito” assinale seu grau de satisfação com os estudos disponibilizados na Licenciatura em Música:

1	2	3	4	5

12. Eventuais insatisfações estão relacionadas a:

- ☐ Dependências físicas e equipamentos disponibilizados pela Universidade.
☐ Estrutura curricular do curso (disciplinas).
☐ Corpo docente.
☐ Outras (especifique: _____)

G. SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

13. Você atuava como professor de música antes de entrar no curso?

- ☐ Não.
☐ Sim, em aulas particulares.
☐ Sim, em escolas da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e/ou Médio).
☐ Sim, em escolas especializadas de música.

() Sim, em outros tipos de aulas/projetos (especifique: _____).

14. Você trabalha como professor na área de música atualmente?

- () Não.
 () Sim, em aulas particulares.
 () Sim, em escolas da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e/ou Médio).
 () Sim, em escolas especializadas de música.
 () Sim, em outros tipos de aulas/projetos (especifique: _____)

15. Caso suas respostas às perguntas anteriores tenham sido positivas, qual a importância dos materiais abaixo quando você elabora e/ou ministra aulas?	1	2	3	4	5
a. Apostilas/livros adotados como padrão pela instituição onde sou professor					
b. Apostilas/livros selecionadas da internet.					
c. Apostilas/livros que foram importantes para meu próprio aprendizado há algum tempo atrás					
d. Apostila elaborada por mim mesmo					
e. Outro (Qual?)					

16. Qual o papel do ensino de música na composição de seu orçamento pessoal?

- () Não trabalho ainda com o ensino de música.
 () O ensino de música é minha principal atividade remunerada.
 () Tenho outro trabalho remunerado e o ensino de música é uma renda auxiliar em meu orçamento pessoal.

17. De que forma você atua/atuou no campo da música? (Marcar com X)

	Nunca atuei nessa área	Já atuava antes da graduação e ainda atuo.	Atuava antes da graduação, porém não atuo mais.	Comecei a atuar durante a graduação e ainda atuo.	Comecei a atuar durante a graduação, porém não atuo mais.
Cantando/tocando em bares e/ou outros estabelecimentos de entretenimento noturno.					
Integrando grupos e/ou orquestras com repertório prioritariamente erudito.					
Integrando grupos e/ou rodas de choro.					
Cantando em corais.					
Integrando bandas marciais e/ou fanfarras.					
Como cantor e/ou instrumentista solo – repertório erudito.					

Como cantor e/ou instrumentista solo – repertório popular.					
Integrando bandas de baile.					
Integrando bandas com repertório de um determinado estilo. Especifique:					
Integrando grupos vinculados a contextos religiosos.					
Integrando grupos vinculados a alguma tradição da cultura popular. Especifique:					
De outra forma. Especifique:					

18. Assinale o grau de relevância dos suportes abaixo em relação à sua prática musical cotidiana	1	2	3	4	5
a. Leitura de partituras					
b. Leitura de cifras					
c. Leitura de tablaturas					
d. “Tirar música de ouvido”					
e. Outro (Qual?)					

H. SOBRE SUAS PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

19. Como você considera os seguintes ambientes de atuação docente em música?	Não me vejo trabalhando nessa área	Trabalharia, mas de maneira provisória	É um dos trabalhos aos quais quero me dedicar seriamente	Consiste em minha grande meta profissional
a. Educação Básica (ensino infantil)				
b. Educação Básica (ensino fundamental)				
c. Educação Básica (ensino médio)				
d. Escolas especializadas de música				
e. Aulas Particulares				
f. Regência de Coral				
g. Regência de Orquestra				
h. Sendo instrutor de Bandas / fanfarras				
i. Projetos de projetos de ação social, igrejas, etc.				
j. Magistério do Ensino Superior				
l. Outro (Qual?)				

20. Quais suas pretensões com relação ao prosseguimento dos estudos após a Graduação?

- ☐ Pretendo fazer Especialização imediatamente.
- ☐ Pretendo fazer Especialização logo após me estabilizar profissionalmente.
- ☐ Pretendo cursar o Mestrado imediatamente.
- ☐ Pretendo cursar o Mestrado logo após me estabilizar profissionalmente.
- ☐ Não pretendo fazer pós-graduação.
- ☐ Não refleti a esse respeito ainda.
- ☐ Outras: _____

21. Caso tenha pretensão de seguir os estudos acadêmicos:

- ☐ Pretendo fazer pós-graduação na área de Música.
- ☐ Cogito fazer pós-graduação em outra área. (Especifique: _____)

Suas respostas são muito importantes para esta pesquisa. Muito obrigado.

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO PARA LICENCIANDOS
LINK PARA VERSÃO DEFINITIVA (DIGITAL/ONLINE)**

<https://forms.gle/tD2GiWnLBTh3X61b7>

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO:

“PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DAS INTER-RELAÇÕES DA LICENCIATURA COM AS DIMENSÕES CULTURAIS DA CONTEMPORANEIDADE”

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, (inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na), portador da Cédula de identidade, RG , e inscrito no CPF/MF..... nascido(a) em ____ / ____ / ____ , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DAS INTER-RELAÇÕES DA LICENCIATURA COM AS DIMENSÕES CULTURAIS DA CONTEMPORANEIDADE”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) Esta pesquisa visa compreender o contexto de atuação dos alunos e dos professores da Licenciatura em Música da UFCG.
 - II) O uso de entrevistas e questionários visará colher dados que serão posteriormente sistematizados para alimentar as proposições da pesquisa.
 - III) Compreendo que existe nessa pesquisa o risco de constrangimento ou incômodo de minha parte em responder determinadas perguntas. Nesse caso, não serei obrigado a fazê-lo e o pesquisador se compromete em não insistir nesse sentido.
 - IV) Quanto ao risco do uso de minha imagem, eventualmente gravada em vídeo ou registrada em fotografia quando da realização da entrevista, o pesquisador se obriga a somente veicular minha imagem com nova autorização expressa de minha parte.
 - V) Ainda com relação ao uso de minha imagem, o pesquisador se compromete a me entregar um termo de compromisso específico, formalizando as obrigações expostas no item acima;
 - VI) Terei acesso tanto aos dados por mim fornecidos quanto aos resultados da pesquisa, seja ao longo de sua realização, seja após sua conclusão;
 - VII) Tenho a garantia e a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;
 - VIII) Tenho a garantia de manutenção do total sigilo de minha identidade (anonimato) e de minha privacidade durante todas as fases da pesquisa;
 - IX) Tenho a garantia de que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;
 - X) Estou ciente e esclarecido de que essa pesquisa trará como principais benefícios o avanço das reflexões referentes ao currículo da formação superior do professor de música nos contextos locais do Brasil e, no âmbito mais específico da UFCG, a possibilidade da construção de uma nova estrutura curricular para a Licenciatura em Música desta IES.
 - XI) Receberei uma via deste TCLE
 - XII) Caso eu tenha alguma despesa relacionada a esta pesquisa para mim, o valor me será inteiramente ressarcido pelo pesquisador responsável, por meio de pagamento em dinheiro.
 - XIII) Tenho a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
- IX) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao pesquisador responsável, João Valter Ferreira Filho, endereço profissional: Universidade

Federal de Campina Grande, Rua Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário, Campina Grande - PB, CEP. 58428-830. Unidade Acadêmica de Arte e Mídia. Sala 25. Email: joao.valter.ufcg@gmail.com. Contato por celular/whatsapp 83 9 9972 5132.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do entrevistado: _____

Responsável pelo Projeto: **Prof. João Valter Ferreira Filho – SIAPE n. 1558162**

Telefone para contato e endereço profissional do pesquisador responsável: 83 9 9972 5132
Universidade Federal de Campina Grande, Rua Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário, Campina Grande - PB, CEP. 58428-830. Unidade Acadêmica de Arte e Mídia. Sala 25. Email: joao.valter.ufcg@gmail.com. Contato por celular/whatsapp 83 9 9972 5132.

APÊNDICE E

ROTEIRO GERAL PARA CONDUÇÃO DE SESSÕES DE GRUPOS FOCAIS

1. Apresentação e entrosamento do grupo

- a. O pesquisador se apresenta, acolhe a todos, explicitando formalmente o objetivo da pesquisa, em que consiste a sessão de GF e o tema geral da sessão em andamento;
- b. O pesquisador solicita verbalmente autorização para gravação do encontro;
- c. Cada participante se apresenta, fornecendo dados pessoais, acadêmicos e profissionais;
- d. Interações informais, sob motivação do pesquisador.

2. Apresentação do Tema

- a. O pesquisador apresenta com mais detalhes o tema da sessão de GF, fazendo breve preleção;
- b. O pesquisador pergunta se há alguma dúvida ou esclarecimento necessários.

3. Debates e interações

- a. O pesquisador combina com os participantes uma sequência para participação;
- b. Iniciam-se as falas;
- c. Eventuais inscrições para reações e comentários dos participantes;

4. Pontos de interesse e intervenções do pesquisador

- a. Pontos de interesse: o pesquisador anota o ponto de interesse, aguarda o participante concluir seu raciocínio em andamento, e solicita esclarecimentos e detalhamentos;
- b. Fuga ao tema: o pesquisador anota o ponto de interesse, aguarda o participante concluir seu raciocínio em andamento, e suscita a volta ao tema, fornecendo algum ponto de referência.

5. Conclusão da sessão

- a. O pesquisador agradece aos participantes;
- b. O pesquisador orienta a respeito do preenchimento do TCLE.

APÊNDICE F
FICHA TEMÁTICA PARA SESSÕES DE GRUPOS FOCAIS

Participantes (identificação conforme apresentação espontânea na sessão)		
Pontos de interesse		
Hora/minuto	Participante:	Ponto de interesse:
Fuga ao tema		
Hora/minuto	Participante:	Ponto de fuga + referência para retorno

APÊNDICE G
Roteiro para entrevistas com licenciandos da LicMus/UFCG

1. Destaque 3 aspectos que você considera como pontos fortes do curso.
2. Destaque 3 aspectos que você considera como pontos fracos do curso.
3. Com base na experiência que você já possui a respeito do campo profissional em que atua ou pretende atuar, como você avalia a formação a que está tendo acesso na LicMus/UFCG?
4. Em que o curso poderia melhorar? Quais seriam algumas sugestões concretas?
5. Quais suas perspectivas de atuação profissional na área da Educação Musical?
6. Descreva as características que você considera como fundamentais para um professor de música no contexto/cenário em que você atua ou pretende atuar.

APÊNDICE H
QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DA LICMUS/UFCG EM ATIVIDADE
LINK (VERSÃO DIGITAL/ONLINE)

<https://forms.gle/5ja6cPaW55Hx72VA7>

APÊNDICE I
Roteiro para entrevistas com docentes da LicMus/UFCG

7. Destaque 3 aspectos que você considera fundamentais no currículo atual.
8. Destaque 3 aspectos que você considera problemáticos no currículo atual e que deveriam ser superados ou aperfeiçoados.
9. Pensando na realidade profissional a ser encontrada pelos nossos licenciandos quando se sua inserção nos contextos de trabalho, como você avalia a proposta da Licenciatura em Música da UFCG para a formação de professores?
10. O que você apresentaria como proposição para inovação no curso ao longo dos próximos anos?
11. Em seu ponto de vista, como deveria ser o perfil do aluno formado ao final do curso?

APÊNDICE J
ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM EGRESSOS DA LICMUS/UFCG

1. Destaque 3 aspectos que você considera como pontos fortes do curso.
2. Destaque 3 aspectos que você considera como pontos fracos do curso.
3. Como se dá sua atuação no campo da Educação Musical?
4. Com base na experiência que você já possui a respeito do campo profissional em que atua, como você avalia a formação a que teve acesso na LicMus/UFCG?
5. Em que o curso poderia melhorar? Quais seriam algumas sugestões concretas?
6. Descreva as características que você considera como fundamentais para um professor de música no contexto/cenário em que você atua.

ANEXOS

ANEXO A
RESOLUÇÃO CSE 08/2008
CRIAÇÃO DO CURSO DE MÚSICA NA UFCG



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CONSELHO UNIVERSITÁRIO
CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO

RESOLUÇÃO Nº 08/2008

Aprova a criação do Curso de Música, na Unidade Acadêmica de Artes do Centro de Humanidades do *Campus* de Campina Grande desta Universidade, e dá outras providências.

A Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, no uso de suas atribuições;

Considerando o Art. 10, inciso I do Regimento Geral da UFCG;

Considerando o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais ☐ REUNI no âmbito da Universidade;

Considerando as peças constantes no Processo Nº 23096.001210/07-76, e

À vista da deliberação do plenário, em reunião do dia 15 de agosto de 2008,

R E S O L V E:

Art. 1º Aprovar a criação do Curso de Música do Centro de Humanidades, *Campus* de Campina Grande, desta Instituição de Ensino Superior.

Art. 2º O Curso de Música tem, como finalidade, conferir o grau de Licenciado ou de Bacharel em Música aos alunos que cumprirem as determinações constantes no Projeto Pedagógico do Curso e demais normas da Instituição.

Parágrafo Único. O Projeto Pedagógico do Curso de que trata o *caput* deste artigo deverá ser aprovado por esta Câmara Superior de Ensino, em resolução específica.

Art 3º O Curso será implantado a partir do período letivo 2009.2.

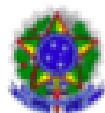
Art 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, em Campina Grande, 19 de agosto de 2008.

VICEMÁRIO SIMÕES
Presidente

ANEXO B

Resolução CSE 08/2012 - Aprova o PPC da licenciatura em Música da UFCG



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CONSELHO UNIVERSITÁRIO
CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO**

RESOLUÇÃO Nº 08/2012

Aprova a estrutura curricular contida no Projeto Pedagógico do Curso de Música, modalidade Licenciatura, da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, do Centro de Humanidades, do Câmpus de Campina Grande, desta Universidade, e dá outras providências.

A Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, no uso de suas atribuições;

Considerando o disposto no Estatuto e Regimento Geral da UFCG;

Considerando o disposto na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Considerando o disposto na Resolução CNE/CES 2/2004, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música;

Considerando o disposto na Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior – curso de licenciatura, de graduação plena;

Considerando o disposto na Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior;

Considerando a Resolução CSE/UFCG 26/2007, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação;

Considerando a Resolução CSE/UFCG 08/2008, aprova a criação do Curso de Música, na Unidade Acadêmica de Artes do Centro de Humanidades do Câmpus de Campina Grande desta Universidade, e

Tendo em vista as deliberações da plenária, em reunião realizada em 26 de junho de 2012 (Processo nº 23096.039226/11-43),

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a estrutura curricular fixada no Projeto Pedagógico do Curso de Música, modalidade Licenciatura, da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, do Centro de Humanidades, Câmpus de Campina Grande.

Art. 2º O Curso de Graduação em Música tem como finalidade conferir o grau de Licenciado em Música aos alunos que cumprirem as determinações constantes neste Projeto e demais normas da Instituição.

Parágrafo único. O licenciado em Música deve ter formação sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da música, e de áreas afins, preparação adequada à aplicação pedagógica dos conhecimentos teóricos e práticos na atuação profissional, como educador.

Art. 3º O curso terá duração mínima de 2.880 (duas mil oitocentas e oitenta) horas de atividades didáticas, correspondentes a 192 (cento e noventa e dois) créditos, assim distribuídos, de acordo com o quadro a seguir e o Anexo I, desta Resolução.

NÚCLEO DE CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	%
Formação Comum e Específica (Obrigatórios)	2.100	140	72,92
Complementares Obrigatórios (Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso)	450	30	15,62
Complementares Optativos	120	08	4,17
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	210	14	7,29
Total	2.880	192	100,00

Art. 4º O currículo do Curso de Música será oferecido no turno diurno, conforme estrutura curricular fixada nos Anexos I e II, respectivamente.

Art. 5º O Curso funcionará em sistema de créditos, no turno diurno, devendo o aluno integralizá-lo, no mínimo, em 8 (oito) períodos e, no máximo, 12 (doze) períodos letivos.

Art. 6º O aluno deverá matricular-se em componentes curriculares totalizando, no mínimo, 16 (dezesesseis) créditos e, no máximo, 28 (vinte e oito) créditos, por período letivo.

Parágrafo único. Os prováveis concluintes poderão exceder em até 4 (quatro) créditos o limite máximo de créditos estabelecido por período, bem como cursar um número de créditos menor que o mínimo estabelecido.

Art. 7º A prática, como componente curricular, está presente ao longo de todo o Curso, totalizando 420 (quatrocentos e vinte) horas, distribuídas em diversos componentes curriculares.

Parágrafo único. O aluno deverá cursar, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de componentes curriculares optativos.

Art. 8º O Estágio Curricular Supervisionado, de caráter obrigatório, terá duração de 420 (quatrocentos e vinte) horas e será realizado a partir do quinto período do Curso, possibilitando, ao graduando, a inserção no cotidiano de escolas de educação básica, para planejar, desenvolver e avaliar atividades musicais, devendo ser regulamentado por resolução específica do Colegiado do Curso.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC será realizado sob a forma de uma monografia, versando sobre tema da área específica do Curso, com defesa em sessão pública perante banca examinadora composta por três docentes, devendo ser regulamentado por resolução do Colegiado do Curso.

Art. 10. O aluno deverá cumprir, no mínimo, 210 (duzentos e dez) horas em atividades acadêmico-científico-culturais, de natureza flexível, realizadas ao longo do Curso, necessárias ao desenvolvimento do aluno como educador, integralizado por meio de:

- I – participação dos alunos no Programa de Extensão em Música da UFCG;
- II – estágio não obrigatório;
- III – trabalhos de Iniciação Científica, Pesquisa e Extensão;
- IV – apresentação de trabalhos científicos, artísticos, participação em Simpósios, Congressos e Festivais relacionados ao fazer musical;
- V – produção de Material Didático;
- VI – produção Musical;
- VII – composição;
- VIII – participação em Programas de rádio, TV e Internet, através da crítica ou análise de obras ou trabalhos de natureza musical;
- IX – eventos musicais de iniciativa de discentes do curso de música.

Art. 11. A estrutura de integralização curricular do Curso é constituída pelos componentes curriculares, com respectivas cargas horárias e pré-requisitos, conforme apresentado no Anexo II.

Art. 12. O Projeto Pedagógico terá avaliação anual, pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE, com base em alternativas centradas em aspectos considerados fundamentais para se alcançar o perfil do formando, conforme regulamentação específica do Colegiado do Curso.

Art. 13. As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, o Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso, a Avaliação do Projeto Pedagógico e o Núcleo Docente Estruturante serão regulamentados pelo Colegiado do Curso, em normas específicas.

Art. 14. A Estrutura Curricular fixada por esta Resolução entrará em vigência na data de sua publicação, com efeitos retroativos ao período letivo 2009.2.

Art. 15. São vedadas alterações no Projeto Pedagógico do Curso, num prazo inferior a 8 (oito) períodos letivos, ressalvados os casos de adaptações estabelecidas em normas emanadas do Conselho Nacional de Educação e ou emergenciais, a juízo da Câmara Superior de Ensino da UFCG.

Art. 16. Os casos omissos serão apreciados pela Pró-Reitoria de Ensino, cabendo recurso à Câmara Superior de Ensino na forma do Regimento em vigor.

Art. 17. Esta Resolução entra em vigência com efeitos retroativos à data de criação do Curso, revogadas as disposições em contrário.

Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, em Campina Grande, 27 de junho de 2012.

VICEMÁRIO SIMÕES
Presidente

ANEXO C
Resolução CSE 03/2013 – Aprova o PPC do Bacharelado em Música da UFCG



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CONSELHO UNIVERSITÁRIO
CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO

RESOLUÇÃO N.º 03/2013

Aprova a estrutura curricular contida no Projeto Pedagógico do Curso de Música, modalidade Bacharelado, da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, do Centro de Humanidades, do *Campus* de Campina Grande, desta Universidade, e dá outras providências.

A Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, no uso de suas atribuições;

Considerando o disposto no Estatuto e Regimento Geral da UFCG;

Considerando o disposto na Lei n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Considerando o disposto na Resolução CNE/CES n.º 2/2004, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música;

Considerando a Resolução CNE/CES n.º 02/2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial;

Considerando a Resolução CSE/UFCG n.º 26/2007, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação;

Considerando a Resolução CSE/UFCG n.º 08/2008, que aprova a criação do Curso de Música, na Unidade Acadêmica de Arte e Mídia do Centro de Humanidades, do *Campus* de Campina Grande, desta Universidade;

Tendo em vista as deliberações da plenária, em reunião realizada em 23 e 24 de abril de 2013 (Processo n.º 23096.021704/12-43),

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a estrutura curricular fixada no Projeto Pedagógico do Curso de Música, modalidade Bacharelado, da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, do Centro de Humanidades, *Campus* de Campina Grande.

Parágrafo único. O Curso de Música, na modalidade Bacharelado, apresenta as seguintes áreas específicas de formação: Prática Interpretativa, Regência, Canto, Composição e Produção Musical.

Art. 2º O Curso de Música tem como finalidade conferir o grau de Bacharel em Música aos alunos que cumprirem as determinações constantes na presente Resolução e demais normas da Instituição.

Parágrafo único. O bacharel em Música deve ter formação sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da música, preparação adequada à aplicação pedagógica dos conhecimentos teóricos e práticos, e de áreas afins, na atuação profissional, como músico.

Art. 3º O curso terá duração mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas de atividades didáticas, correspondentes a 160 (cento e sessenta) créditos, assim distribuídos, de acordo com o quadro a seguir e o, desta Resolução.

NÚCLEO DE CONTEÚDOS	CH	CR	%
Formação Comum e Específica	2.040	136	85,00
Complementares Obrigatórios (Trabalho de Conclusão de Curso)	30	02	1,25
Complementares Optativos	180	12	7,50
Atividades Complementares Flexíveis	150	10	6,25
Total	2.400	160	100,00

CH: Carga horária CR: Créditos

Art. 4º A estrutura de integralização curricular do Curso é constituída pelos componentes curriculares, com respectivas cargas horárias e pré-requisitos, conforme apresentado no **Anexo II**.

Art. 5º O currículo do Curso de Música será oferecido no turno diurno, conforme estrutura curricular fixada nos Anexos I e II, respectivamente.

Art. 6º O Curso funcionará em sistema de créditos, no turno diurno, devendo o aluno integralizá-lo, no mínimo, em 8 (oito) e, no máximo, em 12 (doze) períodos letivos.

Art. 7º O aluno deverá matricular-se em componentes curriculares totalizando, no mínimo, 14 (catorze) créditos e, no máximo, 26 (vinte e seis) créditos por período letivo.

Art. 8º A área de formação específica que o aluno irá integralizar será aquela selecionada pelo candidato por ocasião da prova de Habilidade Específica para concorrência no processo Vestibular.

§ 1.º Após integralizar o Núcleo de Conteúdos de Formação Comum Obrigatória, o aluno iniciará a integralização da formação nas áreas específicas do Curso: Prática Interpretativa, Regência, Canto, Composição ou Produção Musical.

§ 2.º Não será permitido alteração da área específica.

Art. 9º O aluno deverá cumprir, no mínimo, 150 (cento e cinquenta) horas em atividades complementares, de natureza flexível, que serão regulamentadas pelo Colegiado do

Curso, realizadas ao longo do Curso, necessárias ao desenvolvimento do aluno como músico, e integralizadas por meio de:

- I – participação dos alunos no Programa de Extensão em Música da UFCG;
- II – estágio não obrigatório;
- III – trabalhos de Iniciação Científica, Pesquisa e Extensão;
- IV – apresentação de trabalhos científicos, artísticos, participação em Simpósios, Congressos e Festivais relacionados ao fazer musical;
- V – produção de material didático;
- VI – Produção Musical;
- VII – Composição;
- VIII – participação em programas de rádio, TV e Internet, na forma de crítica ou análise de obras ou trabalhos de natureza musical;
- IX – eventos musicais de iniciativa de discentes do Curso de Música.

Art. 10. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC será realizado sob a forma de ensaio analítico, obra para orquestra, recital-palestra ou produção de show musical, versando sobre tema da área específica do Curso, com defesa em sessão pública perante banca examinadora composta por três docentes, devendo ser regulamentado em resolução do Colegiado do Curso.

Art. 11. A avaliação do Projeto Pedagógico será realizada anualmente, pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE, com base em alternativas centradas em aspectos considerados fundamentais para se alcançar o perfil do formando, conforme regulamentação específica do Colegiado do Curso.

Art. 12. As Atividades Complementares Flexíveis, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, a Avaliação do Projeto Pedagógico e o Núcleo Docente Estruturante serão regulamentados pelo Colegiado do Curso, em normas específicas.

Art. 13. Para integralizar outra área específica do Curso, o graduado em Música deverá se submeter a processo seletivo de ingresso de graduados, organizado conforme disposto em legislação específica da Pró-Reitoria de Ensino e no Regulamento do Ensino de Graduação, em juízo de oportunidade e conveniência da Administração.

Art. 14. A Estrutura Curricular fixada por esta Resolução será implantada com efeito retroativo ao período letivo 2009.2.

Art. 15. São vedadas alterações no Projeto Pedagógico do Curso, num prazo inferior a 8 (oito) períodos letivos, ressalvados os casos de adaptações estabelecidas em normas emanadas do Conselho Nacional de Educação e ou emergenciais, a juízo da Câmara Superior de Ensino da UFCG.

Art. 16. Os casos omissos serão apreciados pela Pró-Reitoria de Ensino, cabendo recurso à Câmara Superior de Ensino, na forma do Regimento em vigor.

Art. 17. Esta Resolução entra em vigência com efeitos retroativos à data de criação do Curso, revogadas as disposições em contrário.

Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, em Campina Grande, 26 de abril de 2013.

LUCIANO BAROSI DE LEMOS
Presidente

ANEXO D
RESOLUÇÃO CCGM 04/2013 – Atividades Complementares Flexíveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 UNIDADE ACADÊMICA DE ARTE E MÍDIA
 COLEGIADO DO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA

RESOLUÇÃO CCGM Nº 04/2013.

Regulamenta as Atividades Complementares Flexíveis do Curso de Música, modalidade Bacharelado, da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, do Centro de Humanidades, do Campus de Campina Grande, desta Universidade, e dá outras providências.

O Colegiado do Curso de Música, modalidade bacharelado, da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, no uso de suas atribuições,

Considerando o disposto no Estatuto e Regimento Geral da UFCG;

Considerando o disposto na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Considerando o disposto na Resolução CNE/CES nº 2/2004, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música;

Considerando a Resolução CNE/CES nº 02/2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial;

Considerando a Resolução CSE/UFCG nº 26/2007, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação;

Considerando a Resolução CSE/UFCG nº 08/2008, aprova a criação do Curso de Música, na Unidade Acadêmica de Arte e Mídia do Centro de Humanidades, do Campus de Campina Grande, desta Universidade;

Considerando o Art. 1º, da Resolução CSE/UFCG nº 03/2013, que aprova a estrutura curricular contida no Projeto Pedagógico do Curso de Música, modalidade bacharelado, da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, do Centro de Humanidades, do Campus de Campina Grande;

RESOLVE:

Art. 1º Articulado com os vários componentes curriculares, o Bacharelado em Música possui uma série de atividades necessárias ao desenvolvimento do aluno, distribuídas em 150 horas ao longo do curso, num total de 10 (dez) créditos.

Conteúdo	Total de Créditos
Atividades Complementares Flexíveis	10



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE ARTE E MÍDIA
COLEGIADO DO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA

Art. 2º As atividades possíveis de serem consideradas como Complementares Flexíveis estão descritas no Anexo I desta Resolução.

Art. 3º Para ter as atividades complementares aproveitadas e integralizadas ao currículo, o aluno deverá encaminhar solicitação formal de aproveitamento de atividades complementares à Coordenação de Curso, até o último semestre letivo.

Parágrafo único. Devem constar na solicitação: 1) listagem das atividades realizadas, classificadas de acordo com a tabela no Anexo I desta resolução; e 2) documentos comprobatórios de todas as atividades enumeradas.

Art. 4º A solicitação de aproveitamento de atividades complementares solicitadas pelo aluno será objeto de apreciação e deliberação do colegiado do curso.

§ 1º. A apreciação se dará pela verificação do enquadramento das atividades apresentadas à classificação da tabela constante no Anexo I, pela devida comprovação da realização das atividades e pelo cálculo da carga horária a atribuir às atividades complementares, para efeito de integralização curricular.

§ 2º. Para o cálculo da carga horária atribuída ao aproveitamento das atividades complementares, serão observados os critérios, unidades e limites registrados na tabela do Anexo I desta resolução.

§ 3º. A carga horária total atribuída ao aproveitamento de atividades complementares não poderá exceder as 150 (cento e cinquenta) horas.

Art. 5º Para que tenham suas atividades aproveitadas para integralização curricular, os alunos que participarem dos programas e projetos como voluntários deverão satisfazer, de forma semelhante aos bolsistas, todas as exigências desta Resolução.

Art. 6º Procedida a aprovação, a Coordenação do Curso encaminhará ao Controle Acadêmico, mediante processo, a solicitação do referido registro no Histórico Acadêmico do aluno, para implantação imediata.

Art. 7º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua aprovação e revoga as disposições em contrário.

Colegiado do Curso de Música, modalidade Bacharelado, da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, do Centro de Humanidades, do Câmpus de Campina Grande, da Universidade Federal de Campina Grande, em 12 de agosto de 2013.

Vladimir Alexandro Pereira Silva
Presidente do Colegiado



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE ARTE E MÍDIA
COLEGIADO DO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA

Anexo 1 da Resolução 01/2013 CCBM Tabela de critérios para aproveitamento de carga horária por tipo de atividade complementar			
Atividades Bibliográficas			
Nº	Descrição	Carga horária	Máximo
01	Livros técnico-científicos ou artístico-culturais publicados na área acadêmica, com autoria individual, aprovados por Conselho Editorial ou com registro ISBN.	30 horas	60
02	Livros técnico-científicos ou artístico-culturais publicados na área acadêmica, com mais de um autor, aprovados por Conselho Editorial ou com registro ISBN.	15 horas	30
03	Capítulos de livros técnico-científicos ou artístico-culturais publicados na área acadêmica, aprovados por Conselho Editorial ou com registro ISBN.	05 horas	10
04	Publicação de tradução de livro técnico-científico ou artístico-cultural, aprovada por Conselho Editorial ou com registro ISBN.	10 horas	20
05	Publicação de tradução de capítulo de livro técnico-científico ou artístico-cultural, aprovada por Conselho Editorial ou com registro ISBN.	05 horas	10
06	Publicação de tradução de artigo técnico-científico ou artístico-cultural, aprovada por Conselho Editorial.	05 horas	10
07	Artigos técnicos ou científicos publicados em periódicos indexados Internacionalmente.	20 horas	80
08	Artigos técnicos ou científicos publicados em periódicos de circulação nacional.	15 horas	60
09	Artigos de divulgação científica, tecnológica, artística ou cultural publicados em periódicos especializados.	10 horas	40
10	Trabalhos completos publicados em anais de eventos internacionais.	15 horas	60
11	Trabalhos completos publicados em anais de eventos nacionais.	10 horas	40
12	Trabalhos completos apresentados em eventos internacionais.	10 horas	50
13	Trabalhos completos apresentados em eventos nacionais ou locais.	05 horas	30
14	Resumos ou painéis publicados em anais de eventos internacionais.	05 horas	20
15	Resumos ou painéis publicados em anais de eventos nacionais	05 horas	20
Atividades artísticas e culturais			
Nº	Descrição	Carga horária	Máximo
16	Premiação internacional por meio de edital/concurso/competição, envolvendo obras artísticas, performance.	40 horas	120
17	Premiação nacional por meio de edital/concurso/competição, envolvendo obras artísticas, performance ou produção de show/evento.	30 horas	90



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE ARTE E MÍDIA
COLEGIADO DO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA

18	Obras artísticas ou culturais apresentadas ou publicadas internacionalmente.	20 horas	80
19	Obras artísticas ou culturais apresentadas ou publicadas nacionalmente.	15 horas	60
20	Obras artísticas ou culturais premiadas regionalmente.	20 horas	80
21	Premiação regional por meio de edital/concurso/competição, envolvendo obras artísticas, performance ou produção de show/evento.	10 horas	40
22	Obras artísticas ou culturais premiadas localmente.	10 horas	40
23	Premiação local por meio de edital/concurso/competição, envolvendo obras artísticas, performance ou produção de show/evento.	05 horas	75
24	Apresentação pública como solista (instrumentista / cantor) e/ou maestro em orquestra sinfônica em evento de responsabilidade internacional.	40 horas	120
25	Apresentação pública como solista (instrumentista / cantor) e/ou maestro em orquestra sinfônica em evento de responsabilidade nacional.	30 horas	90
26	Apresentação pública como solista (instrumentista / cantor) e/ou maestro em orquestra sinfônica em evento de responsabilidade local.	20 horas	80
27	Apresentação pública como instrumentista de conjunto ou orquestra, coralista, vocalista em eventos de responsabilidade institucional.	05 horas	75
28	Patentes registradas	40 horas	80
29	Ministração de minicursos ou palestras em eventos técnico-científicos ou artístico-culturais	10 horas	40
30	Produção de material didático instrucional mediante comprovação pelo setor competente	05 horas	20
31	Edição de partituras (Obras manuscritas)	05 horas	20
32	Produção de show/evento internacional	40 horas	120
33	Produção de show/evento nacional	30 horas	90
34	Produção de show/evento regional	20 horas	80
35	Membro de equipe de produção de show/evento internacional	40 horas	80
36	Membro de equipe de produção de show/evento nacional	30 horas	60
37	Membro de equipe de produção de show/evento regional	20 horas	40
Atividades Acadêmicas			
Nº	Descrição	Carga horária	Máximo
38	Execução de projeto individual de pesquisa cadastrada em agência de fomento ou aprovada pela Unidade Acadêmica (PIBIC, PIVIC, etc.).	30 horas	90
39	Monitoria (bolsista ou voluntário)	20 horas	40
Atividades Complementares			
Nº	Descrição	Carga horária	Máximo
40	Participação em minicursos em eventos da área	10 horas	60
41	Participação em congressos, seminários, simpósios ou eventos similares.	10 horas	60
42	Estágio extra-curricular	40 horas	80