



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ADJAIR CAVALCANTE COSTA

**FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: perspectivas de
licenciandos em música com ênfase no instrumento musical**

Recife
2024

ADJAIR CAVALCANTE COSTA

**FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: perspectivas de
licenciandos em música com ênfase no instrumento musical**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Música, educação e sociedade.

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida

Coorientadora: Ana Carolina Nunes do Couto

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Costa, Adjair Cavalcante.

Formação docente e identidade profissional: perspectivas de licenciandos em música com ênfase no instrumento musical / Adjair Cavalcante Costa. - Recife, 2024.

153f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós Graduação em Música, 2024.

Orientação: Cristiane Maria Galdino de Almeida.

Coorientação: Ana Carolina Nunes Do Couto.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Formação docente; 2. Habilitação em instrumento; 3. Licenciatura em música. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de. II. Couto, Ana Carolina Nunes Do. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ADJAIR CAVALCANTE COSTA

**FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: perspectivas de
licenciandos em música com ênfase no instrumento musical**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Música, educação e sociedade.

Aprovada em: 16/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Cristiane Maria Galdino de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Ana Carolina Nunes do Couto (Coorientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Klesia Garcia Andrade (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Fábio Henrique Gomes Ribeiro (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Dedico este trabalho ao meu irmão, Adriano César, homem de bom caráter e servo de Deus que sempre me apoiou nos estudos da música. À minha esposa Ederly Cavalcante, somos um.

AGRADECIMENTOS

Construir uma dissertação resultou em atravessar por momentos de dúvida e incerteza, frustração e satisfação. Durante a jornada acadêmica, muitas vezes, pensei que não chegaria à linha final. Lembro-me de que, em muitas situações, palavras de encorajamento e fé desprendidas por parte de amigos, trouxeram-me frescor, ânimo e alívio para prosseguir. Em especial, a minha gratidão:

Ao meu Senhor, Jesus Cristo, a Ele a minha vida e conquistas. Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas (Paulo de Tarso, Romanos 11: 36).

À minha esposa, Ederly Cavalcante, por seu amor, incentivo e compreensão. Você me faz ir mais longe! Obrigado por me esperar esses dois anos à porta do quarto tão educadamente e cuidando de mim, por chorar e celebrar comigo, por acreditar em mim. Não poderia ser outra pessoa, tinha que ser você! Eu não teria conseguido sem você. Eu te amo e amo ser um contigo!

Às minhas filhas, Aylla e Ayshila, papai ama vocês e declara que vocês irão mais longe. Ao meu irmão, amigo e pai Adriano César, eu te amo! Aos meus irmãos, Arivaldo e Wllyane, por existirem em minha vida. À minha mãe, Maria Cavalcante, obrigado por existir. Sua vida faz diferença na minha.

À professora doutora Cristiane Maria Galdino de Almeida, por sua orientação competente que contribuiu significativamente para meu crescimento pessoal e profissional. Sua experiência em orientar foi crucial para mim. Obrigado pela preocupação com a escrita, mas também com quem escreve. À Coorientadora e atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação da UFPE, professora doutora Ana Carolina Nunes do Couto (Carol). Quero lhe honrar pelas horas dedicadas ao primeiro ano de minha orientação. Aos demais professores, pelas aulas e discussões que nortearam as minhas reflexões neste processo de construção da pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Belo Jardim (IFPE-BJ), por permitir a realização desta pesquisa. Às professoras Dras. Bernardina Araújo e Tatiana Valério, vocês inspiram quem está ao redor de vocês. Ao Curso de Música do IFPE-BJ, na pessoa do atual coordenador Niraldo de Melo. Aos licenciandos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade.

Aos meus amigos professores, Armindo Ferreira, Robson Ribeiro (exemplo para mim), Katarina Meneses (faça! Lembra?) Rejane Campelo, Valter Rocha e Raquel Rocha pelo incentivo, aos colegas do PPG Música da UFPE, Obrigado!

“Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (Dubar, 2005, p. 137).

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral compreender como se dá a relação entre a formação inicial docente em música, com ênfase na aprendizagem do instrumento musical, e a identidade profissional, a partir da perspectiva dos estudantes. Os objetivos específicos foram identificar como a aprendizagem de um instrumento musical está representada nos documentos oficiais do IFPE-BJ, elencar as motivações de ingresso dos estudantes do curso de licenciatura em Música do IFPE-BJ e analisar como a formação em um curso de licenciatura interfere na relação dos estudantes com sua aprendizagem instrumental. O referencial teórico do trabalho está fundamentado sociologicamente no conceito de identidade profissional, de Dubar (2005). A abordagem qualitativa sugere um estudo que se realizou a partir de entrevistas semiestruturadas e que ocorreu com dez licenciandos, além de uma análise de fonte documental. A partir da análise feita, considerou-se que não está evidente a relação entre a formação docente e a ênfase no instrumento musical ofertada pelo curso. Isso levanta dúvidas, por parte dos licenciandos, se a instituição está falhando em sua aplicabilidade da formação proposta se os ingressantes não possuem uma compreensão plena a respeito de seu real objetivo. A identidade profissional destes licenciandos apresenta-se em constante mudança durante todo o período de formação na Licenciatura em Música. O ensino e a aprendizagem transversalizado a partir do ensino da música popular tem como objetivo promover experiências empíricas de formação, experiências musicais de apresentação e avaliações em instrumento musical durante o período de formação. Estas práticas vividas por estes licenciandos durante o processo de formação docente, os ajudam a reafirmar ou apenas desconsiderar o que era tido como sua identidade profissional antes do ingresso no curso. Por conseguinte, é importante considerar que o contato com os professores das disciplinas mais específicas da formação docente como um todo, guardam estreita relação de mudança com a identidade profissional dos licenciandos.

Palavras-chave: formação docente; habilitação em instrumento; licenciatura em música.

ABSTRACT

The general aim of this study was to understand the relationship between initial teacher training in music, with an emphasis on learning a musical instrument, and professional identity, from the students' perspective. The specific objectives were to identify how the learning of a musical instrument is represented in the official documents of the IFPE-BJ, to list the motivations for students to enter the music degree course at the IFPE-BJ, and to analyze how training in a degree course interferes with the students' relationship with their instrumental learning. The work's theoretical framework is based sociologically on Dubar's (2005) concept of professional identity. The qualitative approach suggests a study based on semi-structured interviews with ten undergraduates, as well as an analysis of documentary sources. The analysis showed that the relationship between teacher training and the emphasis on musical instruments offered by the course is not clear. This raises doubts on the part of the undergraduates as to whether the institution is failing in its applicability of the proposed training if the entrants do not have a full understanding of its real objective. The professional identity of these undergraduates is constantly changing throughout their music degree. Teaching and learning based on the teaching of popular music aims to promote empirical training experiences, musical performance experiences, and musical instrument evaluations during the training period. These practices experienced by these undergraduates during the teacher training process help them to reaffirm or just disregard what was seen as their professional identity before entering the course. It is therefore important to consider that contact with the teachers of the more specific subjects of teacher training as a whole, have a close relationship of change with the professional identity of the students.

Keywords: teacher training; instrument qualification; degree in music.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão de Literatura	18
Quadro 2 - Desafios, necessidades e perspectivas profissionais de licenciandos	19
Quadro 3 - Formação docente e contexto cultural	23
Quadro 4 - Atuação profissional/ mercado de trabalho	24
Quadro 5 - Formação docente em música e professores reflexivos	27
Quadro 6 - Identidade profissional do licenciado no contexto social	31
Quadro 7 - Identidade profissional do licenciando: professor ou performer	34
Quadro 8 - Dilemas, discussões e propostas de um novo currículo para a licenciatura em música	38
Quadro 9 - Participantes da pesquisa/ dados gerais	43
Quadro 10 - Etapas da pesquisa	72
Quadro 11 - Perfil do egresso IFPE-BJ	76
Quadro 12 - Componentes curriculares/ porcentagem/ núcleo	82
Quadro 13 - Componentes curriculares/ porcentagem/ núcleo.....	99
Quadro 14 - Percentual das disciplinas ofertadas.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
ARJ	Art Research Journal
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de educação
COVID	coronavirus disease
EAD	Ensino a Distância
IF	Instituto Federal
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPE-BJ	Instituto Federal de Pernambuco Campus Belo Jardim
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONG'S	Organizações não governamentais
PC	Personal computer (computador pessoal)
PCC	Prática Componente Curricular
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TIDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA	18
2.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL DO LICENCIANDO	31
2.3	CURRÍCULO NA FORMAÇÃO SUPERIOR	37
2.4	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	43
3	SOCIALIZAÇÃO, CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: APORTES TEÓRICOS	47
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
4.1	PESQUISA QUALITATIVA	62
4.2	LOCAL DA PESQUISA E CONTATO INICIAL	63
4.3	ENTREVISTAS: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA CORRETA	65
4.4	UMA TAREFA DIFÍCIL: A SELEÇÃO	69
4.5	ÉTICA NA PESQUISA	72
4.6	A COLETA DE DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	74
4.7	DOCUMENTO SELECIONADO PARA ANÁLISE	77
4.8	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	79
5	FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM MÚSICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL NO IFPE-BJ	81
5.1	MOTIVAÇÕES DE INGRESSO	82
5.2	FORMAÇÃO DE UM NOVO PROCESSO IDENTITÁRIO	89
5.3	O SONHO DA LICENCIATURA EM MÚSICA	94
5.4	NOVA PROPOSTA CURRICULAR	95
5.5	HABILITAÇÃO EM INSTRUMENTO NA LICENCIATURA	103
5.5.1	O que diz o documento	105
5.5.2	O que falam os alunos	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A – QUADRO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES.....	130

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	145
APÊNDICE C - FICHA DE INTERESSE EM PARTICIPAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO.....	147
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	150
ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA	151

1 INTRODUÇÃO

As discussões que envolvem a Licenciatura em Música têm se mostrado cada vez mais amplas nas pesquisas. Em virtude dessa amplitude, elas apresentam desafios para o aluno que deseja realizar essa escolha para sua formação acadêmica. Entre as dificuldades encontradas estão as discussões que se estendem no cenário educacional como um todo, e isto inclui a música. Dentre esses obstáculos que precisam ser resolvidos, estão as reformas curriculares, os desafios da música na escola de educação básica (primeiro espaço de atuação profissional do licenciando), a própria formação docente e a escolha profissional após a conclusão de sua graduação. Esses são exemplos que tornam essa escolha difícil para o aluno que almeja a formação docente em música (Gomes, 2018). Ao se referir à atuação profissional dos licenciandos em música, esta autora considera que “sobre o perfil esperado do aluno egresso do curso, a maioria mencionou a formação para a escola básica como primeira e principal opção” (Gomes, 2018, p. 121).

Tendo em vista o vasto campo de discussão sobre a formação docente em música e os numerosos autores que tratam da questão, o recorte temporal escolhido para a Revisão de Literatura aponta alguns autores que representam esse escopo de pesquisadores e que discutem sobre o assunto (ver Apêndice A). Quanto à identidade profissional do indivíduo, nesta pesquisa, adotou-se o conceito de identidade social e profissional a partir de Claude Dubar (2005), o qual considera que a divisão interna à identidade deve, enfim e sobretudo, ser esclarecida através da dualidade que existe em sua própria definição, que são consideradas como a identidade para si e para o outro. Essas são, ao mesmo tempo, observadas pelo autor como inseparáveis e ligadas de maneira problemática.

A proximidade com a temática desta pesquisa guarda estreita relação por eu ter feito parte da primeira turma de licenciandos em música do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Belo Jardim (IFPE-BJ), campo onde se deu a pesquisa. O ano de 2011 é marcado como sendo o ano em que o curso teve início com sua primeira turma de licenciandos. Questionamentos sobre esse tema surgiram no período em que meus colegas de turma e eu estávamos vivenciando o processo de formação docente e compartilhamos inquietações sobre a particularidade da habilitação em instrumento musical oferecida pelo curso de licenciatura em música do IFPE-BJ.

Não possuíamos ainda naquela ocasião, as informações suficientes sobre como funcionava um curso de Licenciatura em Música, muito menos nos moldes do que estava sendo oferecido pelo IFPE-BJ. Além disso, desconhecíamos, de maneira mais abrangente, todas as possibilidades de atuação profissional após a conclusão do curso. Com o passar dos períodos, fomos adquirindo mais conhecimento acerca das peculiaridades de como se desenvolve um curso de formação de professores e simultaneamente, cada um, compreendendo e discutindo consigo mesmo e com os demais se era exatamente aquela formação que estávamos buscando para nosso futuro profissional na música.

O curso de Licenciatura em Música do IFPE - BJ oferece uma formação docente para música com um olhar diferenciado, por exemplo, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que até então era tida como único meio de formação em música no estado, como também dos outros cursos ofertados pelas demais instituições de ensino particulares da região. Quando me refiro a expressão “olhar diferenciado”, antecipo os relatos dos alunos participantes da coleta de dados, que pontuam como fator positivo o Curso de Licenciatura em Música do IFPE-BJ ser voltado para a música popular, além de possuir aquilo que o PPC do curso chamava, em 2014, de habilitação em instrumento, e que, atualmente (2024), é referenciada como “ênfase” no instrumento musical, dada a escolha do discente.

Enquanto estudante do curso, muitos questionamentos a esse respeito surgiram, entre eles: o que era dito no currículo do curso? Qual a abrangência de atuação profissional? A formação oferecida pelo curso era mais voltada à prática como performer ou professor? Do ponto de vista de atuação para o mercado de trabalho, quais eram as possibilidades como licenciandos? A prospecção de atuação profissional se daria apenas no contexto geográfico local? Qual o nível de satisfação dos licenciandos em relação ao desenvolvimento técnico do instrumento em sua habilitação durante a formação? Era possível sugerir mudanças no currículo do Curso de Licenciatura em Música? A quantidade de disciplinas ofertadas exclusivamente à prática pedagógica era maior que as específicas de música? Em relação à prática do instrumento musical, era satisfatório o quantitativo de disciplinas ofertadas? Diante desse cenário, logo pensei e me propus pesquisar se a própria área da Educação Musical se dedicava a compreender a relação dos licenciandos com sua formação docente.

Diante disso, a questão central desta pesquisa parte de: como se dá a relação entre a formação inicial docente em música, com ênfase no instrumento musical, e a identidade profissional, a partir da perspectiva dos licenciandos do IFPE-BJ? Para responder tal questão, estruturei o seguinte objetivo geral: compreender como se dá a relação entre a formação inicial docente em música, com ênfase no instrumento musical, e a identidade profissional, a partir da perspectiva dos estudantes. Os desdobramentos através dos objetivos específicos se deram da seguinte maneira: 1. Identificar como a aprendizagem de um instrumento musical está representada nos documentos oficiais do IFPE-BJ; 2. Elencar as motivações de ingresso dos estudantes no curso de licenciatura em Música do IFPE-BJ; e 3. Analisar como a formação em um curso de licenciatura interfere na relação dos estudantes com sua aprendizagem instrumental.

Após a primeira seção deste trabalho que focaliza a temática através da formação docente em música e a identidade profissional, a segunda seção trata da revisão de literatura, apresentando os temas que se inter-relacionam com o objeto desta pesquisa. Foram apresentados artigos das principais revistas de música nacionais entre os anos de 2002 até 2023, além de teses e dissertações selecionadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A terceira seção apresenta o referencial teórico, que se articula com o conceito de identidade profissional do indivíduo (Dubar, 2005). Segundo o autor, as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretações. Para Dubar (2005), a identidade humana não é dada, de uma só vez, no nascimento. Ela é construída no período da infância e, a partir de então, precisa ser reconstruída no decorrer da vida. Essa reconstrução aponta para situações, instituições e indivíduos que estarão presentes em seu cotidiano, fazendo parte de sua socialização. De acordo com este autor, o indivíduo jamais constrói sozinho sua identidade. Ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e daquilo que o auto define. Em uma definição sucinta a respeito da visão sociológica de Dubar (2005) a respeito da identidade, pode-se afirmar que para esse autor, ela é produto das sucessivas socializações. A pesquisa buscou fundamentar-se no aporte teórico acima descrito, uma vez que este aponta para uma compreensão do fenômeno de formação docente através da licenciatura em música para o exercício da profissão.

A quarta seção trata dos caminhos metodológicos trilhados, com o objetivo de alcançar de maneira segura e ética os dados coletados. A metodologia utilizada na pesquisa teve como eixo central a abordagem qualitativa. O percurso metodológico contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas com dez licenciandos do IFPE-BJ, número que corresponde a cinquenta por cento da entrada de licenciandos por ano, sendo os dados coletados de maneira presencial e on-line. Além das entrevistas, foi realizada uma análise em fontes documentais, através do documento disponibilizado no site da instituição onde se deu a pesquisa.

A quinta seção trata exclusivamente da formação inicial docente em música e identidade profissional do licenciando do IFPE-BJ. Neste momento apresenta-se as motivações para o ingresso dos alunos ao curso, as falas dos discentes em relação ao curso de Licenciatura em Música da instituição além da proposta de formação docente oferecida pela instituição discorrendo sobre outros seis pontos de análise. Dessa maneira, finaliza-se essa seção trazendo as impressões dos alunos sobre o curso, que oferece uma licenciatura em música popular, realizando um comparativo com aquilo que o Projeto Pedagógico do Curso apresenta sobre as falas dos alunos participantes.

Na sexta seção, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, explicitam-se as contribuições desta investigação, que apontam reflexões para os alunos ingressos no curso, para a instituição de ensino onde se realizou, para a área da Educação Musical, bem como, para as demais áreas do conhecimento que tenham como objetivo a formação de professores de música.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, apresento os resultados das análises realizadas sobre a bibliografia levantada acerca do tema desta pesquisa. Nesse processo, foram considerados os seguintes descritores: formação docente, licenciatura em música e habilitação em instrumento musical. Após o resultado alcançado através desses descritores, foi realizado um refinamento para a seleção do material analisado e que posteriormente integrou esta revisão. Considerando o objetivo geral do estudo que foi o de compreender como se dá a relação entre a formação inicial docente em música, com ênfase no instrumento musical e a identidade profissional, a partir da perspectiva dos estudantes, esta revisão teve como preocupação buscar fontes que contribuíssem para uma visualização ampla e aprofundada do fenômeno.

Foram analisadas revistas de música, como: Revista da ABEM, Art Research Journal (ARJ), Claves, Música Debates, ICTUS Music Journal, Música e Cultura, Música Hodie, Música em Perspectiva, Música e Linguagem, Modus, Ouvirouver, Orfeu, Opus, Per Musi e Vortex, disponibilizadas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Além desse levantamento, foi realizada uma busca por teses e dissertações no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), considerando as produções acadêmicas relacionadas ao tema disponíveis e publicadas entre os anos de 2002 e 2023. O motivo para escolha desse período foi porque apenas no ano de 2002 no Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciaram-se as discussões sobre as diretrizes para os cursos de graduação, dentre eles o de música.

A partir dos descritores mencionados e utilizados na pesquisa em revistas de música, foram encontrados e analisados um conjunto de 388 artigos, sendo destes apenas 106 selecionados. No site da BDTD passaram pelo mesmo processo mais 759 teses e dissertações, sendo selecionadas um total de 35. Foram também escolhidos dois livros publicados pela editora da UFPE e que tratam diretamente sobre o tema em questão. Uma parte considerável desta revisão encontra-se vinculada à formação docente de professores de música. Ressalto que todas as buscas foram realizadas utilizando os mesmos descritores já citados, das quais resultaram as categorias apresentadas no Quadro 1.

Os critérios estabelecidos para a seleção do material que compôs a revisão partiram da vinculação do tema da pesquisa com as leituras realizadas através dos

materiais mencionados. Foram considerados os principais termos presentes no tema desta investigação, dos quais resultaram as palavras-chave da pesquisa. Com o objetivo de selecionar criteriosamente apenas materiais que discutiram com esta pesquisa, foram lidos e analisados todos os resumos dos artigos, dissertações e teses escolhidos.

A leitura crítica-reflexiva do material encontrado, possibilitou a organização e delineamento de quatro categorias temáticas: 1) Formação de professores de música; 2) Identidade profissional do licenciando; 3) Currículo na formação superior; e, 4) Atuação profissional. Com o objetivo de facilitar a visualização do material revisado, ao longo da discussão abaixo apresentada encontram-se quadros que apresentam as categorias com informações sobre os textos encontrados. O primeiro quadro, contudo, apresenta apenas o número total de materiais selecionados.

Quadro 1 - Revisão de Literatura

CATEGORIAS DA REVISÃO	ARTIGOS SELECIONADOS	TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	LIVRO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA	65	25	02
IDENTIDADE PROFISSIONAL	26	04	
CURRÍCULO NA FORMAÇÃO SUPERIOR	12		
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	03	06	
TOTAL GERAL DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADOS		143 ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES	

Fonte: O Autor (2024).

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

O tema que denomina este item apresenta o maior número expressivo de publicações nesta revisão, e isto certamente se dá pelo período em que surgiram as indagações sobre este tema, que nasceu no século XVII (Saviani, 2009). Considerando ser um assunto sempre inesgotável, a formação de professores, de modo geral, vem sendo discutida por autores como Saviani (2009) e Nóvoa (2012 e

2019). De maneira mais abrangente à formação docente, os temas que mais aparecem encontram-se ligados a assuntos como: Escola básica, formação docente inicial, estruturação de instituições para formação, políticas públicas, identidade do profissional, currículo, dentre outros.

No que se refere a formação de professores de música, as discussões acontecem sobre temas semelhantes aos acima apresentados. A revisão de literatura acerca desse assunto apresentou um grupo de trabalhos que discorre sobre quatro subcategorias: 1) Desafios, necessidades e perspectivas profissionais de licenciandos (ver Quadro 2); 2) Formação docente e contexto cultural; 3) Atuação profissional/ mercado de trabalho; e 4) Formação docente em música e professores reflexivos.

Quadro 2 - Desafios, necessidades e perspectivas profissionais de licenciandos

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro	A formação profissional do educador musical: algumas apostas.	Revista da ABEM	2003
QUEIROZ, Luiz 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	2005
DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme	Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia.	Revista da ABEM	2007
PENNA, Maura.	Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical.	Revista da ABEM	2007
SOUSA, Jane Lino Barbosa de	Música e formação docente: as interfaces do curso de formação em arte educação – FAE.	UFG Mestrado em Música	2016
DAENECKE, Elaine Martha	A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul.	UFRGS Mestrado em Música	2017
CERNEV, Francine Kemmer	O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em música: discutindo a aprendizagem colaborativa para a formação docente na contemporaneidade.	Revista em Música ORFEU	2021
SEBBEN, Egon Eduardo	Licenciatura em música: mediações e contradições entre formação e prática docente.	Revista da ABEM	2023

Fonte: O Autor (2024).

A formação do licenciando possui necessidades que estão presentes em todas as esferas de ensino, sejam elas ligadas à música ou não. Para essa compreensão, Bellochio (2003) apresentou um conceito que procura contribuir com o entendimento a respeito da profissão do professor de um modo geral e não apenas específico por categoria de ensino, seja ela qual for. Segundo a autora,

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução (Bellochio, 2003, p. 18).

Entende-se, portanto, que além das demandas já presentes na formação inicial e continuada desse licenciando, a própria categoria de ensino requer que outras competências se façam presentes, não apenas no ambiente acadêmico de ensino, como também fora dele, a exemplo da atuação profissional instrumental, assunto que será abordado mais adiante. A respeito desses espaços que vão para além da sala de aula como espaços de atuação profissional para o professor de música, a falta de práticas pedagógicas por parte desses profissionais é comum, em que se faz também necessário articular de maneira mais efetiva as formas de realização das atividades que envolvem música e educação nos diversos espaços de atuação da escola (Bellochio, 2003). Outros autores apresentam considerações que somam a este entendimento. De acordo com Queiroz e Marinho (2005, p. 85),

a crescente produção de pesquisa no campo de ensino e aprendizagem da música somado às reflexões que a área de educação musical tem gerado, acerca das novas definições curriculares para cursos de formação de professores de música, fundamentam a necessidade de uma proposta abrangente, através de projetos político-pedagógicos que possam atender às distintas necessidades educativas, nos mais variados campos de atuação do professor de música na nossa sociedade.

Em 2007 a escritora Maura Penna publicou um artigo com o seguinte título: *Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*. Compreendendo a crítica realizada pela autora, na ocasião, a respeito da necessidade de que os docentes formados em música não sejam aptos apenas para tocar um instrumento quando se propõem à docência em música, outros autores contribuem para a discussão. Daenecke (2017) procura articular a formação musical a outros saberes,

afirmando serem relevantes para o indivíduo que almeja à docência em música. Para essa autora, independentemente do conhecimento pelo qual o professor se propõe discutir com seus alunos, seja música ou não, as práticas pedagógicas são conhecimentos que devem fazer parte de qualquer professor ou professora. A autora ainda chama a atenção para estas lacunas como sendo percebidas pelos próprios licenciandos (as) acerca de sua formação. Autores como Diniz e Joly (2007) apontam para a importância da formação inicial de licenciandos em música não ser considerada como um fim, mas o início de uma longa jornada para os aspirantes à profissão de professores.

Essas particularidades dizem respeito não apenas em relação ao professor de música, como também aos profissionais em formação inicial que estão se preparando para a docência de forma geral assim como para a escola de educação básica, por exemplo. A partir de Diniz e Joly (2007), pode-se compreender que as discussões sobre formação de professores de música, ou de educadores musicais naquele momento, apontavam para algo maior relacionado à formação docente como um todo, e não apenas aos desafios momentâneos que foram tecidos à profissão de professor de música na ocasião.

Percebe-se, portanto, que a respeito dessas necessidades e desafios apontados nas pesquisas acima sobre a importância de termos uma formação docente em música abrangente e reflexiva, é compreensível a inquietação das pesquisas a respeito de instituições que apresentam apenas um formato de curso de formação que não privilegia a participação de alunos como agentes reflexivos. Nesse sentido, entende-se que é uma realidade a qual está em busca de respostas que já ultrapassaram duas décadas, tomando como base cronológica os estudos acima citados.

O processo de ensino e aprendizagem é um assunto que apresenta bases metodológicas alicerçadas em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que já não foram considerados como suficientemente desde então (Queiroz; Marinho, 2005; Bastião, 2010). A insatisfação por causa de uma formação docente em música concebida de forma tradicional, com base nos moldes do ensino europeu, como afirma Queiroz (2020), tem sido um dos temas discutidos e que ocupam lugar nas publicações de artigos científicos nos diversos congressos de Música.

As discussões que foram realizadas na primeira década do ano 2000 já apontavam para o ensino, a pesquisa e a performance, como sendo considerados um

necessário tripé norteador da formação que ainda não era real para os alunos que estavam vivenciando a licenciatura naquele período (Avelino, 2011; Scarduelli e Fiorini, 2013). De acordo com esses autores, a multiplicidade de atuação que esses profissionais acabam desempenhando quando formados, já era considerada como um público que apresentava uma necessidade de reflexão desse processo que possibilita ao outro a oportunidade de opinar e discutir, inclusive, durante sua própria formação.

Deste cenário de atuação reflexiva pelos licenciados formados e habilitados para atuar, nasceu a necessidade de defender a prática e ensino da música na escola básica e a democratização deste ensino por licenciandos em música, isto se deu, pela escola de educação básica ser um dos primeiros campos de atuação profissional para os egressos de música como também para licenciandos em formação (Azor, 2010; Sousa, 2016).

Os desafios encontrados no ambiente da docência perpassam por lacunas presentes nos cursos de formação relatados pelos licenciandos. A necessidade de que estas lacunas sejam corrigidas aparecem através de relatos informais de estudantes graduandos sim, contudo, essas discussões nascem e se desenvolvem principalmente durante os processos formativos docentes nas instituições de formação perante seminários e palestras oferecidas sobre a discussão do assunto (Bellochio, 2023). Estas lacunas acima mencionadas dizem respeito à atuação profissional do licenciado após sua graduação e encontram-se presentes nas pesquisas mencionadas. De acordo com Lemes e Bellochio (2023, p. 7), “durante as discussões, observamos, nas narrativas, dilemas vivenciados acerca de acontecimentos experienciados na atuação docente”. A necessidade de experimentar o ambiente da escola de educação básica, também faz parte dessas narrativas, sendo apontado por Del-Ben (2019) como essencialmente necessário para que haja amplitude de conhecimento e experiência na formação dos novos docentes em música. A respeito das demandas apresentadas através dos desafios em pesquisas sobre a valorização profissional do professor de música, observa-se que formas de tratamentos sociais básicos, como o respeito, cumprimentos e gentilezas podem ser considerados como fatores essenciais para a permanência na profissão, além do desenvolvimento social e profissional deste indivíduo (Cernev, 2021).

Entre os desafios apontados nas pesquisas em educação musical a respeito da formação docente, encontram-se alguns aspectos, como: a prática docente de professores, as contradições estruturais, políticas e conceituais da profissão (Sebben,

2018). Para esse autor, a falta de reconhecimento que a sociedade involuntariamente atribui à música ou mesmo a arte de um modo geral, aponta para o que inconscientemente é afirmado como sendo algo não necessário ou mesmo não essencial para a educação e a formação humana. O quadro abaixo apresenta outra subcategoria e os autores que discutem sobre a formação docente na perspectiva do contexto cultural.

Quadro 3 - Formação docente e contexto cultural

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
LIMA, Lucas Correia.	A Valorização das Culturas Musicais Indígenas e a Formação de Professores para o Ensino da Música no estado de Roraima.	Mestrado em Educação Agrícola	2018
GARCIA, Juliana Bittencourt; CUNHA, Maria Isabel da	Formação de professores e prática pedagógica no contexto da docência: desafios, reflexões e possibilidades.	FURG Revista didática sistêmica	2020
FERREIRA FILHO, João Valter	Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música: problematizações, reflexões e propostas a partir da licenciatura da UFCG.	UFPB Mestrado em Música	2021
SOUSA, Johnatan Martins de	Orquestra de violões da Paraíba: perspectivas sobre a formação docente.	UFPB Dissertação de mestrado	2022

Fonte: O Autor (2024).

Pesquisar sobre a valorização das culturas musicais é o assunto desta subcategoria. Um exemplo dessas discussões diz respeito a valorização da cultura indígena na formação de professores para o ensino da música no ambiente escolar, abordado por Lima (2018), que discorre em sua pesquisa sobre as relações entre professor e aluno, apontando que essa valorização pode favorecer o ambiente escolar. Para esse autor, a importância nas relações de valorização e convívio entre professores e alunos perpassam as questões culturais e de inclusão, as quais podem ser vistas em sua pesquisa. Segundo Ferreira Filho (2021) as preocupações com o contexto cultural no qual os cursos de música estão inseridos continuaram sendo considerados uma preocupação durante a formação dos licenciandos, e isto inclui os aspectos culturais ligados ao currículo nos cursos superiores de música. Na atualidade, as pesquisas apontam que além das questões socioculturais serem

consideradas nessa formação do licenciando, também existe a necessidade de um ensino transversalizado na licenciatura em música, que tem como objetivo a construção de um profissional reflexivo (assunto que se entrelaça ao item anterior). Esse profissional em formação tem sido almejado pelos cursos de formação docente, além de ser cotado para assumir as demandas necessárias da docência em música, conhecido em algumas situações como músico-professor (Garcia; Cunha, 2020; Sousa, 2022).

Sobre estar inserido no contexto cultural local, Sousa (2022) percebe a necessidade de experimentar novas práticas de ensino, por exemplo, testar a prática do ensino superior de instrumento musical através de uma turma, e não apenas individual, desafiando a prática comum dos cursos de licenciatura. De acordo com Sousa (2022), essa modalidade de ensino já estava sendo utilizada na formação inicial dos violonistas em sua pesquisa, contudo alguns professores também exploram essa proposta em outros contextos do ensino superior. A próxima subcategoria trata diretamente sobre o momento em que esses licenciandos iniciam a prática docente, sejam como licenciandos ou licenciados (ver Quadro 4).

Quadro 4 - Atuação profissional/ mercado de trabalho

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
LOURO, Ana Lúcia	Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento.	UFRGS Tese de Doutorado	2004
XISTO, Caroline Pozzobon	A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM.	UFSM Mestrado em Educação	2004
JARDIM, Vera Lúcia Gomes	Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública.	Revista da ABEM	2009
BASTIÃO, Zuraida Abud.	A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.	Revista da ABEM	2010
AVELINO, Nathalya Carvalho	Formação do Educador Musical Sob a Ótica dos Alunos do Curso de Licenciatura Plena em Música no Município de Santarém – PA.	Revista ICTUS	2012
SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando	Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional.	Revista Opus	2013

MONTANDON, Maria Isabel	Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência.	Revista da ABEM	2012
COUTINHO, Raquel Avellar	Formação superior e mercado de trabalho: considerações a partir das perspectivas de egressos do bacharelado em música da UFPB.	UFPB Mestrado em Música	2014
JÚNIOR, João Fortunato Soares de Quadros; COSTA, Fernanda Silva	Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória.	Revista da ABEM	2015
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).	Revista Opus	2020
SILVA, Suzana Borba da.	Representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE.	Mestrado em Educação	2021
SOUSA, Johnatan Martins de	Orquestra de violões da Paraíba: perspectivas sobre a formação docente.	UFPB Dissertação de mestrado	2022
BRIETZKE, Marta Macedo; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; PRESGRAVE, Fabio Soren.	Tocar é aprender e ensinar, e ensinar e aprender é tocar: reflexões sobre a ideia de Professor Propositor Performer.	Revista da ABEM	2023
LEMES, Daffny Cristina Molina; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro	A Educação Musical em Planejamentos na Pedagogia: ciclos dilemáticos de um grupo de formação docente.	Revista da ABEM	2023

Fonte: O Autor (2024).

Faz parte dessa discussão: a relação que a formação acadêmica possui com a demanda profissional e as necessidades de espaços para que essa atuação aconteça, a identidade dos profissionais que estão à frente das instituições de ensino e a discussão dos professores de música formados através da licenciatura. Pesquisas apontam a importância de compreender que não é necessário apenas saber tocar um instrumento musical para exercer a profissão, especialmente diante dos desafios encontrados nas primeiras experiências de ensino voltadas ao ambiente da escola de educação básica, e estes assuntos fazem parte deste ambiente (Louro, 2004; Xisto, 2004).

Nesse sentido, o diálogo já estabelecido a respeito dos espaços da atuação profissional, por exemplo, se alarga com a compreensão sobre a dicotomia: músico versus professor, que também foi enfatizada por Coutinho (2014). Segundo a autora, já que a docência apareceu nos discursos como uma opção profissional do bacharel e, na prática, essas duas possibilidades de atuação aparecem como atividades complementares, conclui-se que a proposta de cursos de bacharelado, por exemplo, não pôde ser considerada como devidamente articulada à realidade do mercado de trabalho naquele momento da pesquisa.

Nesta perspectiva, Sebben (2017) traz considerações a respeito do que é apresentado no senso comum e que se apresentam com sentido reducionista em relação à atuação profissional docente. O autor critica à formação docente musical, não acreditando que esta seja o único meio pelo qual a atividade musical docente seja efetivada, e aponta para o cuidado com a reprodução de conceitos que possam comprometer a capacidade técnico-instrumental do indivíduo fora do contexto de formação musical em instituições de ensino.

É importante considerar que as escolhas profissionais dos alunos que procuram a formação docente em música não são necessariamente todas direcionadas a execução em atividades acadêmicas. Há, portanto, quem possua experiências distintas das que são vividas no ambiente da escola básica e da sala de aula como um todo. Em pesquisa recente, encontram-se relatos de professores que desenvolvem suas atividades no campo da performance musical. Essas atividades profissionais na área de música que desenvolviam práticas musicais exitosas fora do circuito acadêmico educacional são relatadas por Brietske, Oliveira e Presgrave (2023).

Alguns autores somam esforços em contribuir com essa discussão e ampliar os horizontes desse debate quando chamam a atenção para a existência de uma contradição entre a formação dos licenciandos e a prática docente por eles exercida. Assim sendo, Brietske, Oliveira e Presgrave (2023) discutem sobre as relações entre as dimensões formativas da graduação e a prática docente em música. De acordo com eles, são os desafios da atualidade na profissão que têm redirecionado esse profissional em formação para o exercício não apenas na escola de educação básica como também em outros contextos profissionais que o envolvem. Fazem parte dessa discussão os seguintes autores: Silva (2021); Cernev (2021); Bellochio (2003); Sebben (2023) e Sousa (2022). Há um consenso, portanto, quanto à necessidade de

que haja múltiplas esferas de aprendizado na formação, tidas como necessárias para uma formação docente em música completa e significativa, principalmente para o indivíduo em formação docente inicial. De acordo com Cernev (2021, p. 11),

Atuar na formação de futuros professores significa construir junto aos estagiários processos de ensino e aprendizagem que permitam aprender conteúdos específicos da linguagem musical e procedimentos didáticos inovadores que possam ser utilizados no exercício da docência.

A valorização e obrigatoriedade da habilitação em licenciatura para atuação nos cargos de ensino, seja em música ou outra disciplina, são apontados como indispensáveis para o exercício da profissão em estabelecimentos de ensino formal, como apontado por autores como Jardim (2009); Quadros Júnior e Costa (2015). Além desses aspectos que demandam atenção, é também apresentada a necessidade de programas de consolidação das licenciaturas (Montandon, 2012). Além desses cuidados, pesquisas atuais discutem a importância das representações sociais numa perspectiva de formação social e continuada dos professores de música, atuantes no ensino da educação (Costa e Freitas Júnior, 2020; Silva, 2021). Todos esses movimentos apresentados nas discussões sobre a formação docente apontam mais uma subcategoria que objetiva contribuir para um profissional mais qualificado para o exercício da docência (ver Quadro 5).

Quadro 5 - Formação docente em música e professores reflexivos

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
HENTSCHKE, Liane	Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil.	Revista da ABEM	2003
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	2006
ARAÚJO, Rosane Cardoso de	Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes.	Revista Música Hodie	2006

CORREA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro	A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.	Revista da ABEM	2008
FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila	Ensino de Música na Escola: formação de educadores.	Revista da ABEM	2012
RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha	A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	Revista da ABEM	2013
BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA Zelmielen Adornes de	Aprendizagem docente em música: pensando com professores.	Revista Música em Perspectiva	2013
ARAÚJO, Andersonn Henrique	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	2014
SEVERINO, Natália Búrigo	Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora.	UFSCar Mestrado em Música	2014
COLABARDINI, Júlio César de Melo	Formação de professores para a educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line.	UFSCar Mestrado em Música	2015
NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto	PIBID Música - UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes.	UFRN Mestrado em Música	2015
OLIVEIRA, Gian Marco de; SCHAMBECK, Regina Finck	Desenvolvimento Profissional docente: um estudo de caso com professores do Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC	Revista OUVIROUVER	2018
PENDEZA, Daniele	Autismo e Educação Musical: uma proposta de formação de professores.	Mestrado em Música	2018
ARAÚJO JÚNIOR, Rusiel Pulino de	A formação do educador em educação musical: Os desafios e as pertinências à inclusão da pessoa com deficiência.	UFPB Tese Doutorado	2019
PENNA, Maura; SOBREIRA, Sílvia.	A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial.	Revista de música Opus	2020

Fonte: O Autor (2024).

Um outro assunto da formação docente diz respeito aos saberes docentes na formação dos futuros profissionais da música, como o conceito de professor reflexivo. Eles remetem a valorização e reorganização dos saberes docentes, a formação

teórica e a prática profissional, os quais são considerados exemplos de debates instituídos na área. Esses assuntos atravessaram décadas de debates, e até os dias atuais são trazidos como necessários de compreensão e apropriação sobre a dimensão dessa formação em música. Um dos objetivos dessa reflexão é a ação pedagógica, cujo intuito maior é estimular a criatividade e envolver as experiências no ambiente musical.

Além disso, um outro objetivo dessa formação diferenciada possui relação com a necessidade de um projeto de formação contínua para esses profissionais que atuam diretamente com o ensino de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bem como, a identificação dos processos de desenvolvimento profissional docente. Esses são alguns dos assuntos abordados por Hentschke (2003); Hentschke; Azevedo; Araújo (2006); Queiroz (2005); Araújo (2006); Correia (2008); Oliveira; Schambeck (2018); Andrade; Penna; Sobreira (2020).

Ainda sobre a formação docente em música, a discussão abre espaço para a compreensão sobre a necessidade de a formação desses profissionais acontecer de maneira progressiva e não estática. São discutidos os assuntos sobre a pesquisa empírica na graduação em música, o processo de aprendizagem docente no percurso formativo de professores de música, bem como, a importância da formação continuada (Fernandes, 2012; Rodrigues, 2013; Bellochio; Souza, 2013; Araújo, 2014). Esse pensamento sobre uma formação que não se estagna, mas busca sempre melhorar sua aplicação na atuação docente, diante das novas demandas, por exemplo, com o ensino de música para os alunos idosos, que ainda necessita ser contemplado na formação docente durante a graduação em algumas instituições. Segundo Rodrigues (2013, p. 112),

Para atuar com os idosos é dada importância não só à formação específica em música, mas também ao conhecimento de saberes provenientes da psicologia, que poderão auxiliar na questão do ensino específico para a faixa etária; da fisiologia específica do idoso; da sociologia relacionada à terceira idade; da educação; da fisioterapia, da musicoterapia e da terapia ocupacional.

No objetivo de refletir sobre possibilidades de inovação para o campo da pesquisa e atuação em música, passou-se a ter o entendimento de que a licenciatura deve envolver processos formativos pessoais e que estão presentes para além da formação do curso superior. Essas reflexões têm como objetivo maior alcançar,

através das mudanças propostas pelos processos formativos, a vida pessoal e profissional do próprio licenciando. Para isso, foi necessário investigar como eles percebiam a licenciatura em um curso de música que agrega diretamente a função de ensinar (Bellochio, 2016; Daenecke, 2017). A exemplo disso, a importância e a necessidade da transversalização do conhecimento potencializado através da contribuição do PIBID Música comprovam uma formação docente mais consistente (Nascimento, 2015). Essa falta de transversalização, em muitas situações, resulta na ausência de disciplinas que abordem temas essenciais para a prática docente. O ensino para autistas é considerado um dos temas que não está inserido nos cursos de Licenciatura em Música, o que leva o licenciando se vê despreparado para lidar com situações que podem surgir durante sua prática docente em sala de aula, não sabendo de imediato como proceder (Pendeza, 2018).

Para tratar sobre a preocupação com a formação inicial de professores de música e obter uma compreensão mais ampla sobre esse tema, Ferreira Filho e Silva (2021) apresentam as lacunas que aparecem em cursos dessa natureza e apontam para a necessidade de uma formação docente que inclua as representações sociais e o contexto cultural dentro dos cursos que formam professores de música. De acordo com alguns pesquisadores, esses esforços tidos para que haja modificações quanto às políticas públicas, por exemplo, não têm apresentado mudanças significativas até o presente. Segundo Penna e Sobreira (2020, p. 19), “escolas especializadas ou organizações não governamentais no Brasil têm demonstrado tentativas de mudanças em seus currículos ou práticas, nos cursos superiores em Música – especialmente em instituições públicas – as mudanças não têm sido tão significativas”.

Considerar que as mudanças ocorridas até o presente não são satisfatórias seria como reafirmar que não se alcançou o objetivo, contudo, é certo lembrar que uma vez que essas alterações passaram por diálogos e discussões em órgãos responsáveis, é mister afirmar que elas já iniciaram. Através das discussões estabelecidas dentro do processo de formação de professores de música, compreende-se que esses sujeitos experimentaram, nesse percurso, muitas vivências, além de terem trazido consigo suas próprias convicções e compreensões a respeito do mundo da música. Sobre essas experiências e transições do indivíduo em formação, o próximo item da pesquisa trará novas considerações.

2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO LICENCIANDO

O processo de construção da identidade profissional do licenciando, dentro e fora de sua atuação, sua atividade em lecionar como também sobre a construção da profissionalidade docente, o percurso de reconhecimento profissional e à docência como referência desses indivíduos mediante as propostas de formação docente e os conhecimentos a ela subjacentes, são os assuntos tratados nesta subseção. Nele, os temas foram organizados em duas subcategorias: o contexto social e a escolha por atuar como professor ou performer (ver Quadros 6 e 7).

Quadro 6 - Identidade profissional do licenciado no contexto social

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
LOURO, Ana Lúcia	Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento.	UFRGS Tese de Doutorado	2004
PIRES, Nair Aparecida Rodrigues	A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música.	Revista da ABEM	2015
PIRES, Nair Aparecida Rodrigues	A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado.	Revista Triângulo	2020
PIRES, Nair Aparecida Rodrigues; GAUTHIER, Clermont	Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente.	Revista do Centro de Educação da UFSM	2020
BRASIL, Anderson; CAETANO, Ana Paula; PAZ, Ana	Entre o músico e o professor: o percurso do reconhecimento.	Revista Orfeu	2021
PIRES, Nair Aparecida Rodrigues	A. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência.	Revista da ABEM	2023

Fonte: O Autor (2024).

De acordo com as leituras realizadas, a profissionalidade do licenciando em música se constrói antes, durante e a partir da experiência e da prática no campo de trabalho, apoiada nos saberes teóricos e práticos da reflexão (Pires; Gauthier, 2020). Sobre a identidade profissional pessoal, encontra-se abaixo um relato de pesquisa

que apresenta as muitas situações e relações pelas quais é construída a identificação na qual o profissional da música realizará sua escolha, firmando-se no contexto laboral de sua vida profissional. De acordo com Louro (2004, p. 67),

A identidade profissional de uma pessoa não se apresenta de forma isolada de sua história de vida. A formação para a profissão foi relatada pelos professores nas entrevistas em relação a suas vivências institucionais como estudantes e em outras vivências informais, com destaque para a família.

A questão da profissionalidade e socialização do indivíduo são tidos nas leituras desta revisão como discussões ligadas diretamente a espaços acadêmicos, por esse motivo, cabem dentro dessa reflexão. A ideia de formar o indivíduo para uma profissão é atualmente apresentada por Pires (2023) e discutida pela mesma autora como uma experiência que se constrói a partir da prática profissional durante a vida laboral no trabalho, além de se apoiar em saberes teóricos obtidos através da reflexão durante o período de formação na graduação (Pires; Gauthier, 2020; Pires, 2020). Outros dois temas apresentados pelas autoras discorrem sobre a questão dos saberes teóricos e dos conhecimentos educacionais, sobre os quais é importante considerar que:

O equilíbrio na oferta dos conhecimentos básicos, específicos e teórico-práticos, liberta-se da polarização ora nos conhecimentos musicais, ora nos conhecimentos educacionais, dissolvendo-se a tensão entre músico e o professor de música e na definição do perfil profissional do professor de música (Pires, 2015, p. 267-268).

Para melhor compreender o motivo pelo qual Pires (2015) é referenciada, a citação acima se relaciona com esta investigação por se tratar da escolha entre atuar como músico ou professor de música. No cenário da atuação como professor universitário, compreende-se, portanto, que há uma relação de aproximação entre as duas investigações uma vez que o curso do IFPE-BJ também oferece ao licenciando essa possibilidade de escolha mediante sua formação docente. Essa escolha profissional para os licenciandos desta pesquisa se dá desde o ingresso no curso até o último período. Em busca de ampliar o entendimento sobre momentos de decisão no âmbito social, sobre a tensão escolhas significativas como por exemplo: ser músico ou professor de música, a psicologia cultural trata sobre esses momentos chamando-os de esferas de experiência, vividas pela sociedade comum e que podem trazer tensão para as escolhas na vida (Zittoun; Valsiner, 2018). A sociologia do trabalho,

por sua vez, apresenta essa tensão como resultado de uma cisão, expressão que apresenta as escolhas do indivíduo como um processo de ação que requer o ato de dividir, separar ou mesmo romper, processos que nasceram no mundo subjetivo do indivíduo e que, ao mesmo tempo, se estabelecem por serem os mundos vividos mediante as escolhas objetivas e reais, resultados das escolhas individuais (Dubar, 2005).

Nesse sentido, é bem certo que mesmo diante de estímulos por parte das políticas públicas, como os Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a exemplo da pesquisa acima apresentada, a escolha para atuar não se configura como o único meio de atuação desses profissionais em formação. Para melhor compreender como essa escolha se dá por parte dos licenciandos, é preciso realizar um exercício interno e procurar entender como se estabelece a relação das propostas de formação docente com os conhecimentos subjetivos trazidos pelos licenciandos em formação ao longo dos anos (Pires, 2015).

Apoiados na importância da identidade profissional do licenciando, faz-se necessário entender de forma mais ampla que, nas atividades corriqueiras do dia a dia, o músico (pessoa) é também apresentado como professor de música, diante de algumas compreensões e discussões sobre o tema. De acordo com Brasil, Caetano e Paz (2022, p. 3), é essencial que “a compreensão dos percursos de (auto) reconhecimento deste ‘professor de música’ que, antes de ser professor ou que além de ser professor, é também músico”. Atualmente e diante da necessidade de transversalidade dos conhecimentos, é comum perceber que o entrelace das muitas atribuições de atividades está posto sob apenas uma pessoa, ao invés fracionado entre muitos. É comum, inclusive, ver o professor de música tocar, cantar, ensinar, preparar, apresentar, pesquisar e avaliar, não desempenhando em sua atividade como profissional musical apenas uma dessas competências.

Considera-se, portanto, que a necessidade de ser reconhecido como professor ou mesmo performer está ligada a um processo que demanda tempo percorrido no passado, presente ou mesmo num futuro próximo, que deve ser vivido por cada profissional que tem em si o desejo de ser identificado como melhor lhe interessar aos seus objetivos pessoais e profissionais, seja este professor ou performer (Brasil; Caetano; Paz, 2022), assunto da próxima subcategoria desta pesquisa (ver Quadro 7).

Quadro 7 - Identidade profissional do licenciando: professor ou performer

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
LIMA, Sonia Albano de	Pesquisa interdisciplinar na performance musical e na docência.	Hodie	2003
OLIVEIRA, Alda	Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano.	Claves	2006
GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira	Músico-professor: uma questão complexa.	Hodie	2007
MATEIRO, Teresa.	Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha.	Opus	2007
BASTIÃO, Zuraída Abud	A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.	Revista da ABEM	2010
MAKINO, Jéssica Mami	Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio.	UEPJMF Doutorado em Música	2013
CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva	Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN.	EMUFRN Mestrado em Música	2016
AQUINO, Sandra Kalina Martins Cabral de	Os sentidos da performance e da docência à luz da logoteoria: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste.	UFPB Tese Doutorado	2017
WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas	A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis.	Revista da ABEM	2015
WEBER, Vanessa	Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento.	Opus	2019
BARTZ, Guilherme Furtado	Identidade profissional e música erudita: músicos de orquestra, trabalho flexível e os dilemas da profissão.	Opus	2020
CARVALHO, Mariana Lopes Junqueira Carla	Experiências artísticas em escola: composição do músico-professor no Pibid Música.	Ouvirouver	2022

Fonte: O Autor (2024).

Dar significado à atuação docente pessoal através de sua escolha pela docência ou performance são assuntos presentes em pesquisas com a perspectiva da identidade profissional. Considera-se ainda que, desde muito cedo, a relação músico/professor é tida como complexa aos olhos dos licenciandos, professores e pesquisadores da área, como Glaser; Fonterrada (2007); Campos (2016) e Aquino (2017). São assuntos desta subcategoria, a composição do indivíduo músico-professor, a identidade profissional, a flexibilização operacional do trabalho, docência no bacharelado, a mediação entre teoria e prática do licenciando, a interdisciplinaridade na performance e docência em música.

As relações entre Educação Musical, identidade e cultura são defendidas para uma articulação entre os processos de música dentro e fora da escola, como necessitando de um equilíbrio em suas atividades musicais, com o objetivo de construir uma sociedade mais humanizada (Oliveira, 2006). É certo que dissolver essa dicotomia presente nos cursos de formação sobre professor e performer sugere a ideia de que entre as áreas de atuação necessita haver ainda diálogos que desvinculem as particularidades e necessidades existentes em ambas as profissões escolhidas. Além disso, neste momento, a necessidade de serem discutidas como temas de pesquisas atuais ainda está longe de ser unanimidade nas instituições de formação docente em música, contudo, é relevante para este cenário a compreensão do início de um debate que há décadas tornou-se descuidado de acontecer ao longo dos anos (Pereira; Junqueira; Carvalho, 2022; Brietzke, 2023; Pires, 2023).

A relação entre o professor de música e a prática instrumental no âmbito da universidade é outro assunto abordado nesta pesquisa no item atuação profissional, e que procura refletir sobre essa relação do indivíduo com seu instrumento musical e sua escolha profissional para o mercado de trabalho. Aquino (2017) trata em sua pesquisa exclusivamente sobre esta experiência experimentada com professores do ensino superior. No desenvolver de sua pesquisa são apresentados relatos de professores que carregam em sua identidade profissional a dualidade de em alguns momentos sentir a necessidade de atuar como professor e em outros como performer. Este mesmo sentimento em relação à performance e à docência é apresentado nos relatos dos alunos do IFPE-BJ. A relação entre o professor de música e seu instrumento musical pode ressignificar a sua própria atuação docente. A prática profissional do instrumentista com seu instrumento musical está diretamente relacionada ao prazer do exercício da performance. Ainda de acordo com ela, em se

tratando da escolha profissional, “esta motivação pode partir do próprio fazer artístico deste profissional, como forma de renovação do indivíduo, de maneira a articular sua produção artística com a docência” (Aquino, 2017, p. 15).

Apesar dos resultados mencionados, em relação ao professor atuar na docência e na performance musical serem comuns ao ambiente de escolas, por exemplo, um cuidado já se encontra em discussão a respeito desse profissional da música que atua em duas vertentes, por exemplo, professor e performer. Bartz (2020) considera que essa prática é um perigo diante das muitas tarefas desempenhadas simultaneamente. Conclui ainda em sua pesquisa que o desempenho dessas muitas atividades contribui para o enfraquecimento do senso de identidade profissional desse indivíduo. O autor ainda afirma que, os múltiplos pertencimentos laborais e a flexibilidade das responsabilidades com ambas as funções musicais, são considerados fatores que dificultam sua especialização na área de atuação, bem como, em sua aplicabilidade, como a integridade e a coesão de sua identidade profissional. Mediante o apontado por Bartz (2020), esta discussão está diante de uma decisão ambígua tomada pelos profissionais desse segmento pertencentes à formação musical.

A discussão sobre licenciandos que, após se tornarem professores, atuam na docência e na performance, não se encerra com as pesquisas mencionadas. É importante considerar que existem pesquisas nas quais os professores de instrumento também têm vivido o processo de diálogos que se estabeleceram em relação à atuação profissional de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento (Lima, 2003; Bastião, 2010; Weber, 2019; Pires, 2020). Discussões sobre a identidade desses licenciandos é tema que aponta para uma falta de compreensão mais abrangente por parte dos ingressantes que não se reconhecem como instrumentistas ou performers ou que não se admitem como professores de música prontos para atuar, por exemplo, na escola de educação básica. Para melhor exemplificar o que essas pesquisas vêm ressaltando, Pires (2020, p. 5) apresenta um entendimento a respeito do objetivo do ensino de música que amplia essa discussão. Segundo a autora, os dados de sua pesquisa afirmam que,

A identidade reconhecida pelos licenciandos reforça a compreensão de que o ensino de música é o ensino do instrumento e que, portanto, ensinar música é o ensino da partitura e de alguns componentes da linguagem musical (altura, duração, timbre, intensidade, ritmo, melodia, harmonia). (Pires, 2020, p. 5).

Dessa maneira, faz-se necessário compreender que parte dos resultados encontrados sobre a identidade profissional do licenciando estabelece diálogo direto com outras questões referentes à formação do licenciando em música e suas práticas musicais do cotidiano, ou seja, suas experiências, de certo modo, o intitulam como o profissional em exercício, momento de identificação ou não do profissional. Em relato de sua pesquisa, Mateiro e Audrá (2021, p. 12) apresentam uma experiência pertinente para essa compreensão: “quando comecei a atuar como professora de música, aí, sim, passei a me identificar como educadora”. A segunda autora relata sobre si mesma a experiência da identidade profissional atrelada ao exercício da função, de se ver enquanto professora quando e durante o exercício dessa profissão. Diante das discussões apresentadas, pode-se dizer quão relevante é para o exercício de uma profissão o experimentá-la na prática, podendo até mesmo determinar sua escolha futura ou mesmo frustrá-la, transferindo-a para outra área de atuação profissional, como relato da pesquisa de Bartz (2020).

2.3 CURRÍCULO NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Considerado como um dos temas mais discutidos e necessários dentro do escopo que trata sobre formação docente, o currículo também é considerado no ensino superior como tema sempre presente. Para se ter ideia de sua amplitude e necessidade de continuidade nas discussões que o envolvem, de acordo com Penna (2020), o assunto retoma a discussão sobre aspectos que se encontram atuais mesmo diante do período em que se iniciaram seus debates.

Os autores abordados aqui são exemplos dessa discussão que já se encontra há alguns anos ocupando espaço no diálogo do campo da formação docente, tendo como principal objetivo o melhoramento de documentos institucionais, que de maneira direta interfere na construção intelectual, prática e crítica dos envolvidos nos cursos de formação superior, incluindo a Licenciatura em Música. Discussões sobre as diferenças nos currículos dos cursos técnicos frente aos que são praticados nas universidades, perspectivas inovadoras acerca das reflexões alcançadas, as batalhas culturais e as teorias críticas em educação, propostas de mudanças, relação entre o currículo prescrito e avaliado e as perspectivas de uma pedagogia culturalmente contextualizada, são assuntos que compõem esta subcategoria da discussão sobre o

currículo no ensino superior em música. Distinguindo-se das demais anteriormente apresentadas, o quadro abaixo apresenta uma subcategoria que se refere ao currículo específico em música, mas também de forma mais abrangente, trazendo sobre os dilemas, as discussões e as propostas desse documento tão relevante e significativo para a formação docente.

Quadro 8 - Dilemas, discussões e propostas de um novo currículo para a licenciatura em música

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
SILVA, Valéria Carvalho	Uma reflexão sobre a formação do educador musical nos cursos de Licenciatura.	Ictus	2002
BARBEITAS, Flavio Terrigno	Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG.	Revista da ABEM	2002
HENTSCHKE, Liane	Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil.	Revista da ABEM	2003
QUEIROZ, Luiz 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	2005
FRANÇA, Cecília Cavalieri	Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular.	Revista da ABEM	2006
MARQUES, Eduardo Luedy	Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação.	Revista da ABEM	2006
MARQUES, Eduardo Luedy	Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior.	Revista da ABEM	2011
BRAGA, Simone	A formação pedagógica musical na visão interdisciplinar.	Música e linguagem	2012
SAMPAIO, Marcelo Almeida; MARINHO, Gislene	Cursos de Graduação da Escola de Música da UEMG: propostas e mudanças curriculares.	Modus	2013
PEREIRA, Melissa Pedroso da Silva	Currículo e práxis na formação de professores: uma análise do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa.	Mestrado em Música	2013

PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros	Licenciatura em música e <i>habitus</i> conservatorial: analisando o currículo.	Revista da ABEM	2014
GOMES, Carolina Chaves	Educação infantil nos cursos de licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente.	UFPB Tese Doutorado	2018
PEREIRA, Marcos. Vinícius Medeiros	Das Relações Entre o Currículo Prescrito e o Currículo Avaliado: Reflexões Sobre a Formação do Professor de Música no Brasil.	Rev. Inter. Educação. Superior	2021
SILVA, Suzana Borba da	Representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE.	Mestrado em Educação	2021
FERREIRA FILHO, João Valter.	Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música: problematizações, reflexões e propostas a partir da licenciatura da UFCG.	Mestrado em Música	2022

Fonte: O Autor (2024).

Um breve histórico sobre os cursos de licenciatura em música, seus objetivos e motivações para que haja essa mudança curricular robustamente discutida ao longo dos anos no campo da formação docente são apresentados por Sampaio e Marino (2013). O ensino conservatorial é um desses exemplos e aparece dentro do tema currículo como sendo um dos assuntos mais discutidos (Pereira, 2014). Analisa-se como, apesar de o modelo já apresentar modificações, a necessidade de o tema ser discutido ainda permanece viva nas diversas pesquisas que envolvem esse assunto, como também as diversas esferas educacionais da sociedade.

Observa-se que, no Brasil, alguns cursos não experimentam criação de propostas que façam surgir novos currículos para os cursos de música há mais de duas décadas (Hentschke, 2003). A falta de formação pedagógica do corpo docente que atua nos cursos de graduação em música também é sinalizada como resultado dessa impessoalidade quanto ao currículo dos cursos superiores em música, segundo a mesma autora. Para ela, cursos com essas características curriculares possuem dificuldade de diálogo com os alunos nele matriculados, logo, não existe nessas instituições o momento em que os licenciandos participam do processo de construção e implementação curricular.

Não satisfeitos com essa realidade, pesquisadores envolvidos com esse tema têm se debruçado nesse propósito de mudá-la. De acordo com Barbeitas (2002), no ano de 2002, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apresentou um novo currículo para sua escola de música. Nesse contexto de mudanças, uma das propostas diz respeito aos diálogos que têm sido estabelecidos ao longo dos anos

sobre o currículo e às práticas culturais no contexto social e local no qual o professor de música encontra-se inserido.

Segundo Marques (2011), através do discurso do professor, é possível acesso àquilo que ele pensa/diz a respeito de sua própria prática (a despeito das prescrições do texto curricular) e o que ele pensa/diz do conhecimento curricular. Também pontua como se pode ter acesso às maneiras pelas quais o currículo é compreendido, criticado ou reificado pelos professores que são os próprios criadores desse documento na instituição.

A necessidade de um currículo flexível que permita a integração com outras disciplinas, a importância de enriquecer o debate sobre o currículo e música, a possibilidade de os alunos inseridos no curso participarem da construção desse currículo, a formação continuada, as questões referentes à prática da educação musical na escola regular, são alguns dos temas propostos por França (2006); Marques (2011) e Ferreira Filho (2021).

Uma das preocupações para a flexibilização do currículo escolar diz respeito à necessidade de maior aproximação da cultura brasileira com os processos educacionais. É importante esclarecer que essa aproximação não é com a cultura de qualquer região, mas a cultura local e seus contextos de festividades geograficamente já estabelecidos onde a instituição de ensino se encontra (Silva, 2002). De acordo com essa autora, nesse período, os currículos dos cursos de Licenciatura em Música/Educação Artística – Habilitação Música nacionalmente falando, apontavam para uma concepção de currículo conservador. Nessa visão prevalecia o pensamento linear, perspectiva considerada arcaica para o contexto atual. De acordo com Silva (2002, p. 68), “os paradigmas subjacentes à grande maioria dos currículos estão baseados em um modelo historicamente sedimentado, cuja concepção se alinha a uma racionalidade fragmentadora”.

Na intenção de contribuir para essa discussão e melhoria do currículo universitário, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi palco de uma pesquisa em que Pereira (2013) propôs sua análise sob a perspectiva de dois currículos vivenciados na referida instituição, em momentos diferentes. A ideia foi, sob a ótica dos egressos, problematizar e analisar de que maneira a nova proposta de currículo respondia ou não às limitações apresentadas pelos egressos e em que medida a reformulação curricular contribuiu para atender às demandas da prática dos alunos depois de formados (Pereira, 2013). Os resultados apresentados apontam

mudanças discrepantes em relação às atividades profissionais desenvolvidas por alunos que foram egressos em períodos que o currículo apresentou as devidas alterações institucionais realizadas e colocadas em prática.

A questão da reformulação curricular centrada na formação do professor, a necessidade de delineação no processo formativo, o perfil profissional desses diferentes profissionais e a concepção errônea sobre a matriz curricular, são algumas das preocupações das instituições de formação de licenciandos em música discutidas por Queiroz e Marinho (2005, p. 62):

A concepção de uma matriz curricular centrada na formação do professor - no caso das licenciaturas - apresenta vários fundamentos. O primeiro é que todo curso que trata da formação de professores tem em suas abordagens uma formação dupla, uma vez que abrange, por um lado, um componente acadêmico e científico e, por outro, um componente profissional-pedagógico.

Após essas considerações, foi possível concluir que os cursos de formação de professores de música têm o dever de possibilitar aos alunos uma estrutura curricular de formação mais ampla, que seja capaz de oferecer ao egresso os conhecimentos necessários, como os metodológicos, práticos, legais e éticos do campo educacional. Somados a isso, é apresentado como relevante para os cursos de formação docente em música nas pesquisas mencionadas, uma sólida base musical, garantindo as competências necessárias para o ensino da música nos seus distintos contextos (Queiroz; Marinho, 2005).

Os atuais modelos de currículo ainda têm vivido ao longo dos anos críticas em suas práticas pedagógicas. A questão do *habitus* conservatorial, por exemplo, que aborda a música europeia nos cursos de música como uma das dimensões que reforçam o conjunto de práticas e predisposições das ações e pensamentos entendidos como prática musical ideal, é exemplo desse distanciamento geográfico cultural que as Instituições de Ensino Superior (IES) vivenciam nos mais distintos cursos de música e regiões do Brasil há mais de duas décadas. De acordo com Pereira (2014, p. 98),

o fato é que a elite cultural – detentora do poder de seleção curricular e de legitimação da cultura oficial – rechaça os produtos da cultura de massa a partir da construção de pressupostos estéticos supostamente neutros, autônomos, autênticos, que validam a música erudita.

Como exemplo da necessidade de mudança nos currículos das licenciaturas em música, basta pensar, por exemplo, nos critérios de seleção para o ingresso nos cursos de formação docente e bacharelado em música, todos voltados a uma estética que se baseia pretensamente em significados inerentes à música erudita (Pereira, 2014). Sobre essa compreensão a respeito desse estilo musical, o autor afirma em um outro momento que “se a música popular massificada é ou não obra de arte, detém ou não uma aura de autenticidade e valor, não deveria ser o que mais importa para a seleção curricular das licenciaturas em música” (Pereira, 2004, p. 102).

A influência desse modelo curricular é tão forte que, em uma pesquisa realizada por Correia, Azevedo e Ferlim (2010), eles apresentam a disciplina da história da música ocidental como pertencendo ao núcleo das disciplinas que não sofrem alteração na construção curricular das universidades. O objetivo dessas discussões sobre o currículo é correlacionar a compreensão a respeito do currículo prescrito e currículo avaliado, explicitando a presença de uma tradição musical ligada a práticas conservatoriais, assim como o *habitus conservatorial*, que se perpetua na área, bem como o espaço restrito conferido à educação básica nesses documentos (Pereira, 2021). Os resultados da pesquisa sobre as questões curriculares apresentados pelo autor, reforçaram a existência de uma lacuna específica na formação docente no que se refere à educação inclusiva, indicando a necessidade de alterações nas propostas curriculares dos cursos, com vistas à qualificação profissional para as práticas educacionais atuais e inclusivas (Pereira 2021; Pendeza, 2018). Após muitas reflexões a respeito do assunto, Penna e Sobreira (2020) concluem que existe a necessidade de maior discussão entre as diversas especialidades do estudo da Música, a fim de proporcionar uma mudança paradigmática que supere as concepções tradicionais relativas à formação do músico.

A triste realidade sobre a questão curricular é apresentada em uma análise curricular de cinco edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), realizada no ano de 2021. Segundo Pereira (2021), os cursos não parecem considerar, em seus currículos, os contextos em que estão inseridos; tomando como base elementos como a localização geográfica, cultura e crenças sociais locais, tanto quanto a avaliação do mesmo por parte de exames nacionais como o Enade.

A respeito dessa divergência evidenciada pelo autor, é importante considerar que essa desarmonia pode ser vista como uma falta de cuidado por parte das instituições de formação docente. Para confirmar essa perspectiva a respeito do

descuido com os currículos das licenciaturas, encontra-se a seguinte afirmação: “tal fato acaba por resultar em uma negligência dos cursos aos contextos em que estão inseridos, à diversificação e construção de uma identidade própria, uma vez que enfatizam aquilo que é cobrado nos exames oficiais” (PEREIRA, 2021, p. 8). Por fim, o autor chama a atenção para que as mudanças – se desejadas – possam começar sendo percebidas em primeiro momento apenas nas ações individuais e coletivas dos docentes, mas não nascendo unicamente como iniciativa da instituição de ensino. Considerar a ação docente dos licenciandos como processo de mudança curricular é reconhecer que as alterações que são requeridas durante a formação estão diretamente ligadas às suas práticas enquanto alunos inseridos num processo que pode ser modificado, mesmo que já esteja posto como estabelecido (Pereira, 2021).

2.4 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Esse é um tema que apesar de já vir sendo discutido há anos continua emergente na discussão sobre a formação docente de licenciandos em música. Por vezes, as discussões estabelecidas sobre essa temática chegam a ser determinantes para que a formação continuada desses alunos permaneça viva, uma vez que as pesquisas sobre esse tema apontam para os desafios profissionais não apenas no campo da performance musical primariamente, mas também no âmbito da educação musical nacional. Para essa discussão, os autores Silva, (2002), Barbeitas (2002), Grossi (2003), Souza (2003), Xisto (2004), Almeida (2005), Scarduelli e Fiorini (2013), Lazzarin e Álvares (2014), Coelho (2016), Gomes (2016) e Botelho (2019), apontam os desafios e sugestões a respeito dessa temática no cenário da formação.

Quadro 9 – Atuação profissional

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
SILVA, Valéria Carvalho	Uma reflexão sobre a formação do educador musical nos cursos de Licenciatura.	Ictus	2002
BARBEITAS, Flavio Terrigno	Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG.	Revista da ABEM	2002

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de	Atuação profissional do educador musical: a formação em questão.	Artigo	2003
XISTO, Caroline Pozzobon	A formação e a atuação profissional de licenciandos em música: um estudo na UFSM.	Dissertação	2004
ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino	Educação musical não-formal e atuação profissional	Artigo	2005
SCARDUELLI, Fábio; FIORINI, Carlos Fernando.	Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional	Artigo	2013
LAZZARIN, Luís Fernando; ALVARES, Felipe Batistella	Aprender a ser músico: circularidade entre formação e atuação profissional no cenário de Santa Maria – RS	Artigo	2014
COELHO, Carol Marilyn	Licenciatura em música e atuação profissional: um estudo sobre professores de flauta doce	Dissertação	2016
GOMES, Carolina Chaves	Educação infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente	Dissertação	2018

Fonte: O Autor (2024).

As pesquisas acima apontam para a necessidade de olhar mais atentamente para as práticas diversificadas de conhecimento compreendendo que estão presentes no âmbito social (Grossi, 2003). A defesa das pesquisas em educação musical como sendo uma chave para a atuação profissional, dentre outros. De acordo com Grossi (2003), nesse período, para tratar sobre um tema desta natureza era preciso compreender seus desafios e considerá-lo como um assunto emergente e ainda pouco estudado na sua amplitude. O texto da autora buscou muito mais levantar questões que estavam sendo vividas pelos profissionais naquele momento do que mesmo apresentar conclusões. Entre os assuntos abordados destacam-se a atuação profissional e os mercados de trabalho; as interfaces entre “formação e emprego, entre produtividade e renda dos profissionais, espaços de atuação nos mercados de trabalho, demandas e características de cada uma” (Grossi, 2003, p. 88).

No que concerne à atuação profissional e a possibilidade de múltiplos espaços de atuação, de acordo com Souza (2003) e Xisto (2004), a formação docente já era considerada nos anos acima citados, como fundamental e determinante para que houvesse condição mínima de atuação profissional, mediante a estrutura em que os cursos de formação daquele momento se encontravam.

Segundo Xisto (2004), um erro comum concebido por alguns profissionais nessa área de formação é acreditar que após sua formação inicial não precisam mais dar continuidade às reflexões e mudanças que alcançam as demais esferas da sociedade. “Um professor nunca está ‘pronto’, a sua formação é contínua, seja na realização de novos aprendizados, seja através da experiência do dia a dia e da reflexão permanente sobre a própria prática” (Xisto, 2004, p. 24). Uma preocupação sobre essa instabilidade profissional da época ocasionou a publicação de um trabalho realizado por Lazzarin e Álvares (2014), que traz considerações sobre a importância de uma continuidade daquilo que eles chamam de investimento pessoal contínuo, apresentado pelos demais como formação continuada. Segundo Lazzarin e Álvares

A investigação apontou uma circularidade entre formação musical e atuação profissional, em que o músico, seja na “escola da vida” ou em instituições de ensino, estabelece uma constante busca por novas oportunidades de trabalho através de um intensivo investimento em si próprio (Lazzarin; Álvares, 2014, p. 117).

Na pesquisa realizada por Coelho (2016) sobre a licenciatura em música e a atuação profissional, foram pesquisados o processo de constituição da profissão docente; a escolha de uma formação profissional em música, bem como, as expectativas para a inserção no mercado de trabalho. Os achados da investigação demonstraram que o principal espaço de atuação profissional ocupado pelos participantes foi o espaço dos projetos socioculturais; e o menos referenciado foi a escola de educação básica. No mesmo ano, Gomes (2016) apresenta em sua Tese os resultados de sua pesquisa, que demonstraram que quase a totalidade dos egressos em música só pôde se inserir no mercado de trabalho após a conclusão do curso, sendo esse dado apresentado como um fator que há muito já tem sido demonstrado como elemento de diminuição no número de conclusão de curso em licenciandos em música. No ano de 2020, os resultados de alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Música e não conseguem concluir chamam a atenção. De acordo com Santos (2023), “nos cursos de licenciatura [em música], o número de

matrículas é de 15.808, enquanto o número de concluintes é de 2100” (Santos, 2023, p. 14). Tal realidade apresentada pela pesquisa se relaciona às demais investigações acima vistas (Gomes, 2016; Coelho, 2016), apontando que outros olhares na formação docente em música apenas confirmam o que os aspectos da formação docente informaram em seus respectivos resultados.

Esta revisão revelou que apesar dos vastos temas considerados como relevantes para o ambiente da pesquisa sobre formação de professores de música, a ausência de investigações relacionadas à formação de professores de música em Institutos Federais é um dos principais fatores que consolidam esta pesquisa como atual e relevante. As lacunas percebidas apontam para a falta de formação para os alunos por temas considerados emergentes no meio social e educacional, visto as necessidades atuais da sociedade como: autismo, ansiedade e os cuidados com a terceira idade. O currículo apresentado pelas instituições acima representadas é demonstrado como uma proposta de formação mais ampla para esta categoria de novos profissionais. Outra predominância nos temas apresentados revela-se através da falta de relação contextual entre a localização geográfica que estas instituições afirmam possuir entre si mesmas e sua comunidade local.

3 SOCIALIZAÇÃO, CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: APORTES TEÓRICOS

O referencial teórico desta pesquisa articula-se com a perspectiva socioeducacional-profissional, na medida em que possibilita compreender as relações entre as vivências individuais e as estruturas sociais, especialmente na perspectiva da identidade do indivíduo. É nessas relações entre pessoas e suas experiências, sejam vividas nas profissões, durante um processo de formação, ou mesmo nas relações corriqueiras do dia a dia, que essa compreensão sobre a identidade acontece.

A fundamentação do trabalho procura esclarecer a relação sobre a dualidade que o próprio indivíduo enfrenta mediante a divisão interna e a sua identidade enquanto sujeito socialmente inserido num contexto mais amplo. Essas relações entre os indivíduos constroem a compreensão sobre as identidades nos diversos conceitos existentes. Como eixos norteadores dessa compreensão, são apresentados dois principais conceitos: a socialização através da construção social da identidade, e as abordagens da socialização profissional. Para melhor compreender esses conceitos, esta pesquisa terá como referencial teórico o sociólogo Claude Dubar.

Dubar é um sociólogo francês, nascido em 11 de dezembro de 1945. Sua experiência de ensino se deu em Beirute, no Líbano, em 1974. Seu interesse encontra-se em sociologia da educação e do trabalho, em especial pelas identidades profissionais, isto o levou a escrever alguns títulos sobre o assunto, entre eles: “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais” (2005) e “Crise das identidades e a socialização: construção das identidades sociais e profissionais (2006).

A perspectiva proposta pelo autor se mostra pertinente para o estudo desta pesquisa de mestrado, tendo em vista que a problemática que o envolve pôde ser analisada e compreendida através das entrevistas semiestruturadas e pesquisa de fonte documental. Foram também consideradas as escolhas metodológicas mais comuns e que regem de maneira predominante a pesquisa qualitativa tendo sempre o cuidado da perspectiva sob as lentes teóricas de Dubar (2005).

Tais compreensões ajudaram na problematização do objeto de estudo ampliando o entendimento sobre o tema em questão, inclusive sob a lente utilizada pela sociologia das profissões. Nesse viés, foi necessário compreender sobre como

as bases da sociologia estão diretamente ligadas ao tema desta pesquisa (Dubar, 2005). O campo da sociologia das profissões discorre, dentre outras coisas, sobre como se estabelecem as identidades construídas de maneira individual ou em grupo. Desse modo, a pesquisa com licenciandos em formação e habilitação no instrumento musical pertence a este campo de pesquisa diante de suas aplicações.

Em seu livro: *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Dubar (2005), trata, por meio de diferentes perspectivas, da análise de como as mais variadas profissões se constituem. De acordo com Barbosa (1993), elas são vistas como agentes essenciais de formatação de determinados padrões de sociabilidade e de organização das relações entre os indivíduos. Contudo, trata-se de um campo que não está livre da polissemia conceitual e metodológica, assim sendo, torna-se necessário que cada pesquisador explicita a linha teórico-interpretativa a qual deseja seguir.

Interessou também para esta pesquisa compreender aquilo que Dubar (2005) estabelece como identidade individual e coletiva. Segundo o autor, a identidade individual nos permite estabelecer um pertencimento ao indivíduo, que tem de si mesmo suas próprias impressões e que se socializa com os outros na perspectiva daquilo que ele próprio construiu ao longo de sua trajetória, no interior daquilo que é chamado também de identidade real. A identidade coletiva, por sua vez, pode ser vista como uma identidade visada como de ruptura. Mais adiante, será tratado sobre a identidade, apresentando os exemplos que podem aprimorar o entendimento sobre ela.

No tocante à compreensão da identidade para si e identidade para o outro, é pertinente trazer o entendimento de que ambas são, ao mesmo tempo, inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro. Dubar (2005) também apresenta como inseparáveis e ligadas de maneira problemática a identidade profissional e a social. Para ampliar o entendimento, contextualizando-o ao tema desta pesquisa, pode-se, por exemplo, imaginar a experiência no olhar que o licenciando possui a respeito de um outro enquanto aluno, essa experiência nunca será exatamente vivida e experimentada pelo eu através de como estes se relacionam durante a formação.

Assim sendo, segundo Dubar (2005), sempre teremos conflitos de identidade através das relações sociais para compreender como o outro nos atribui o que ele

entende ser essa minha identidade, gerando a incerteza da forma pela qual o outro me vê, o que pensam sobre mim, ou mesmo o que o outro imagina que penso sobre ele. Dessa maneira, procurou-se compreender como se dá a relação entre a formação inicial docente em música, com ênfase no instrumento musical, e a identidade profissional, a partir da perspectiva dos estudantes de licenciatura em música do IFPE-BJ.

Tendo em vista que esta pesquisa trata sobre a formação docente, sua identidade e relação com o instrumento musical, compreende-se que mediante sua formação em música, em breve, esse indivíduo atuará profissionalmente, sendo intitulado pelos demais como profissional da música, o que remete à ideia de profissão. Tendo como objetivo aprofundar o conhecimento na pesquisa, apresenta-se neste momento os diversos sentidos da palavra profissão. O termo sociologia das profissões é uma tradução do inglês, *Sociology of the Professions*. Em francês, o termo profissão tem dois sentidos principais, que correspondem a dois termos ingleses diferentes; ele designa ao mesmo tempo: totalidades dos “empregos” (em inglês: *Occupations*) e profissões liberais e científicas (em inglês: *Professions*), ou seja, as *learned professions*, a exemplo dos médicos e dos juristas.

A terminologia francesa amplia ainda mais essa compreensão sobre os significados dos termos quando se introduz um terceiro termo: “*métier*”. No ocidente as “profissões” (liberais) e os “ofícios” têm uma origem comum: as corporações, podendo ser compreendido também como “direito ao corpo”. Na compreensão de que uma corporação pode ser entendida como conjunto de pessoas sujeitas à mesma regra ou que dirigem assuntos de interesse público, acredita-se que essa será a terminologia mais indicada para compreensão do significado de profissão dentro do tema proposto nessa pesquisa, como também das relações entre identidade e profissão (presentes no conceito maior a respeito da sociologia das profissões), acima apresentadas.

Quando se refere ao entendimento sobre as duas compreensões gerais a respeito da identidade individual e a coletiva, o autor afirma que “ambas apontam para a identidade social como uma articulação entre duas transações: uma transação ‘interna’ ao indivíduo e uma transação ‘externa’ entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage” (Dubar, 2005, p. 133). Para o autor, essa transição interna tem relação direta com os desejos, anseios e vontades que estão intrínsecas ao indivíduo, e com isso percebe-se que se iniciam em cada indivíduo os conflitos do ego.

Em um contexto mais prático, o autor considera que pode-se afirmar ser possível associar a oposição entre “profissões” e “ofícios” a um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, trabalhadores intelectuais/trabalhadores manuais, alto/baixo, nobre/vil etc., não obstante, “oficiais” e “profissionais” participam do mesmo “modelo” de origem: as corporações (Dubar, 2005). O cerne da teoria de Dubar (2005) transita entre a articulação de dois processos que são, ao mesmo tempo, identitários e heterogêneos. Nesse sentido, a contribuição sociológica desta pesquisa mostra-se pertinente, pois à medida em que se compreende sobre as relações e vivências sociais e profissionais do indivíduo, principalmente em relação à sua formação, mais se aproxima de compreender e analisar seus relatos sobre as escolhas profissionais na música, mesmo que ela se dê antes, durante ou após sua formação. Dubar (2005) acredita que são em relações como as que se dão, por exemplo, entre o indivíduo e a profissão, que são construídas as relações de sua identidade pessoal para com a escolha profissional.

As bases da teoria de Dubar estão alicerçadas na Psicanálise, lugar de onde surgem, por exemplo, a expressão *Id*, referindo-se à identidade do indivíduo libidinal (em si falando de vontade intrínseca ao indivíduo). O Ego é permeado por conflitos permanentes entre o *Id*, portador de todos os desejos recalçados, e o superego, sede das normas e dos interditos sociais (Freud, 1913, p. 105). A compreensão de que a identidade nunca é dada, mas sim construída, pode trazer para alguns dos indivíduos envolvidos nessa compreensão um certo alívio, e para outros um pesar. De acordo com o autor,

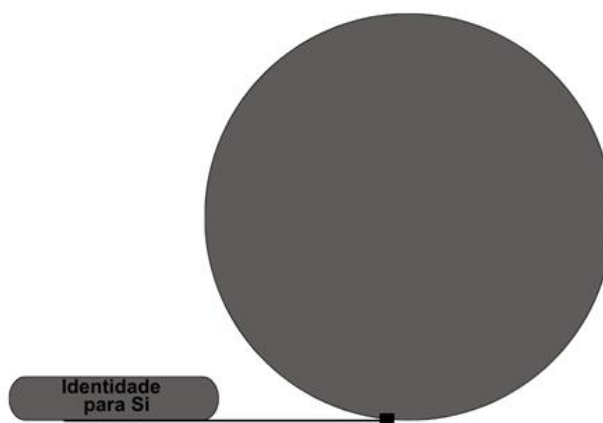
A divisão interna à identidade deve enfim e sobretudo ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro (Dubar, 2005, p. 135).

Na busca por esclarecer o significado amplo da expressão identidade social e profissional, Dubar (2005) relaciona a identidade a sentidos antônimos em seus significados, como um tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. Esse processo de

socialização e identidade do indivíduo, dado por Dubar (2005), imprime uma característica singular a ela (identidade), em que esta se apresenta sempre em construção, e nesse processo percebe-se que a identidade é construída e reconstruída diversas vezes, todas com o intuito de compreender o indivíduo em suas particularidades profissionais, socioemocionais e culturais. Essa categoria, segundo o autor, só pode ser analisada no interior das trajetórias sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem “identidades para si” (Dubar, 2005).

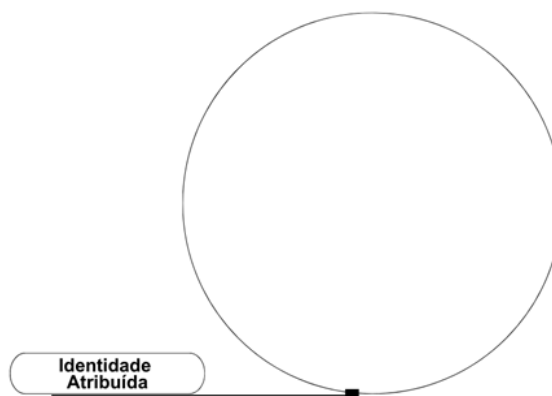
Esse momento de construção e reconstrução do indivíduo em sua identificação como ser social transita por vários olhares, sendo possível, segundo o autor, de serem ou não aceitos por quem está sendo identificado. De acordo com Dubar (2005), quando se observa a expressão subjetiva da dualidade social, claramente pode-se perceber duas categorias socialmente disponíveis: a identidade reconhecida por si e a identidade reconhecida pelo outro (Figuras 1 e 2). As figuras abaixo, procuram representar a compreensão desta subjetividade a qual Dubar (2005) está se referindo. Na Figura 1 tem-se a simbologia da identidade para Si. Na Figura 2 a representatividade da identidade para o outro, e na Figura 3 a transição destas figuras representando o surgimento de um outro símbolo identitário que surge apenas na representação da Figura 4, que pode-se chamar de intersecção.

Figura 1 - Identidade para si (atribuída pelo próprio indivíduo)



Fonte: O Autor (2024).

Figura 2 - Identidade para o outro (atribuída pelos outros)

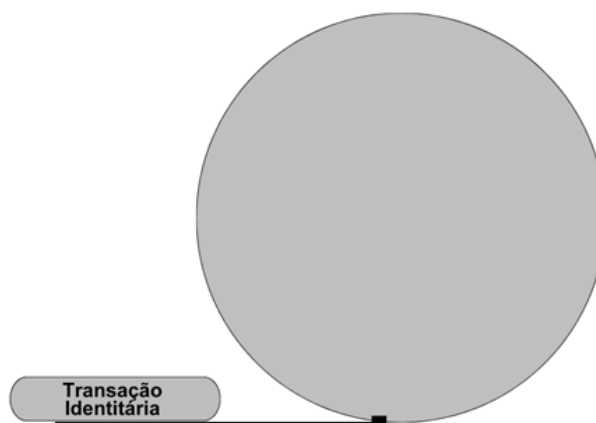


Fonte: O Autor (2024).

De acordo com Dubar (2005), esse processo de identidade social perpassa por experiências vividas socialmente, as quais foram observadas mais adiante na análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa e que se identificam com a compreensão trazida neste aporte teórico. É importante ressaltar que para Dubar (2005) embora essa nomeação identitária aconteça, não necessariamente ela precisará ser aceita pelo indivíduo o qual está sendo rotulado por outrem. De acordo com o autor, “cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (Dubar, 2005, p. 137). Para uma melhor compreensão na pergunta a ser realizada, pode-se pensar assim: que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, relacionando-se com a identidade para si? Se contextualizarmos essa investigação em relação aos licenciandos do IFPE-BJ, pode-se questionar que tipo de profissional pretende-se construir? O professor de música ou o performer?

De acordo com Dubar (2005), esse processo de mudanças e valores internos acontece dentro do sujeito, na reação ativa interna deste. Com isso, conclui-se que em algum momento de sua trajetória social, por exemplo durante sua formação docente esse indivíduo possa ser identificado através de influências na atividade que desempenha ou pela atividade, podendo ou recusar ou aceitar as identificações recebidas de outros ao seu redor, ou mesmo das instituições às quais pertença. Esse processo também é chamado de transação identitária. Para uma melhor compreensão, apresenta-se abaixo outra figura a respeito das identidades.

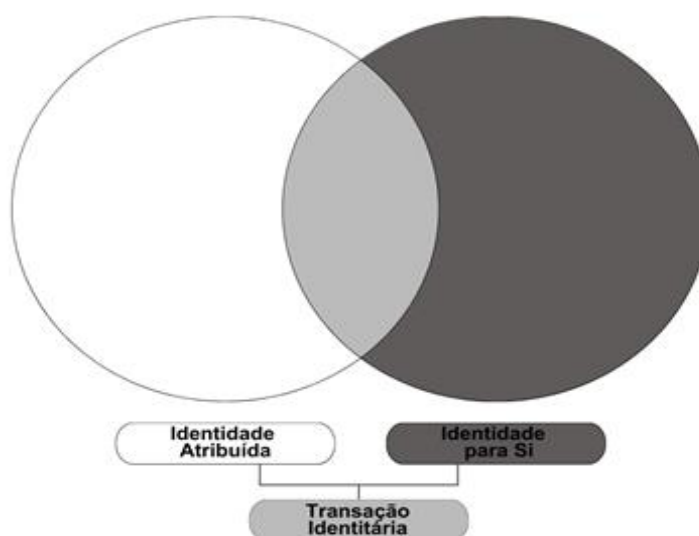
Figura 3 – Transação identitária



Fonte: O Autor (2024).

Após esse momento, inicia-se, portanto, uma articulação desses dois processos, os quais são ao mesmo tempo identitários e heterogêneos, são as atribuições e pertencimentos, oferecendo ao indivíduo a oportunidade de se encontrar nesse processo, a condição de identificação e de pertencimento. A figura abaixo representa a interseção existente entre as identidades vividas pelo indivíduo inserido neste contexto de formação. Suas experiências individuais, sociais, em grupo, em sua formação, profissão e outros lugares que o permitiram experienciar situações adversas que o fizeram repensar ou apenas reafirmar seus valores e condutas próprias mediante os encontros permitidos pela vivência cotidiana.

Figura 4 - Diagrama de intersecção das identidades



Fonte: O Autor (2024).

O primeiro conceito trazido para essa compreensão sociológica refere-se à atribuição que o indivíduo possui de si próprio. De acordo com Dubar (2005), esse conceito só deve ser analisado no interior das trajetórias sociais, ele nada mais é do que aquilo que cada sujeito diz de si mesmo. Esse processo refere-se à interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, aquilo que eu acredito ser.

O segundo conceito de identidade diz respeito à atribuição, também conhecido como tipificação, esse momento se dá pelas atribuições que os outros fazem a respeito do outro (Dubar, 2005). A esse respeito, o autor fala sobre o cuidado que se deve ter com a utilização desse conceito, como também a veracidade dessas histórias sobre si. Para isso, chama a atenção para a veracidade que elas precisam possuir sobre cada indivíduo que as relata, e acrescenta dizendo: “Estas também utilizam categorias que devem, antes de mais nada, ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual ele define sua identidade-para-si (Dubar, 2005, p. 139). É necessário pontuar que esse processo de tipificação resulta de “relações de força” entre todos os atores envolvidos, aquilo que eu acredito ser e ao mesmo tempo o que o outro acredita que eu seja.

Se os dois processos que concorrem para a produção das identidades - os processos biográficos (identidade para si) e o processo relacional, sistêmico, comunicativo (identidade para o outro) - são heterogêneos, nem por isso deixam de utilizar um mecanismo comum: o recurso de tipificação, utilizado quando rotulam, nomeiam e/ou tipificam (Dubar, 2005, p. 143). Situações como esta encontram-se presentes no âmbito social dos participantes desta pesquisa, destas experiências de convívio social em que os que nela estão inseridos podem ou não atribuir significado à estas experiências. Quando isso acontece, é clara a relação entre os indivíduos e o que eles rotulam como sendo compreendidos pelo meio social vivido como relevante ou não. De acordo com Dubar (2005, p. 144), “somente a análise empírica pode tentar verificar correlações significativas”.

O terceiro conceito é a intersecção entre os dois processos de identidade profissional do indivíduo. Esse momento em que se encontram as duas experiências identitárias, sendo elas primeiro a identidade para Si e segundo a identidade atribuída, produz no indivíduo um momento de identificação dos seus significados, valores, práticas e crenças, em relação aqueles que lhes são oferecidos pelos indivíduos que estão a sua volta. Neste momento surge a intersecção das identidades no indivíduo,

representado pela figura 4. Destas experiências surgem os novos valores, práticas, relações de engajamento social, crenças, dentre outros, que serão então experimentados e defendidos como pertencentes a este indivíduo social que a partir de então se auto intitula, ou o é mediante os de sua volta, como pertencente a um novo grupo social, com valores intrinsecamente legítimos e conscientes. Desta experiência individual surgem também os desdobramentos das relações articuladas através de novas categorias já apresentadas, no social, como heranças sociais e desafios de como se tornarem indivíduos melhores, observando as conversões subjetivas que se apresentam como anseios de cada um.

Segundo o autor, o processo de identidade do indivíduo converge em situações experimentadas por ele, as quais são vividas por decisões. Na maioria das vezes, esta ‘articulação’, assim chamada pelo autor forja sua própria identidade mediante as rupturas vividas socialmente. Segundo Dubar (2005, p. 141), “o que está em jogo é exatamente a articulação desses dois processos complexos, mas autônomos: herdar e construir”.

A respeito desses dois processos citados, há um cuidado a ser estabelecido, pois o “que está em jogo é exatamente a articulação desses dois processos complexos, mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (Dubar, 2005, p. 143). Nada é mais importante para a análise sociológica do que procurar entender os movimentos que afetam os modelos sociais de identificação. Compreende-se que esses modelos se tornam pertinentes mediante as vivências experienciadas pelos indivíduos. Dadas essas experiências, percebe-se que os processos baseados em herdar ou construir são intrínsecos ao viver do indivíduo, não acontecem necessariamente sendo escolha deste para se experimentar ou não em seu cotidiano.

Sobre a expressão ruptura, trazida por Dubar (2005), outros autores fundamentam essas relações de escolhas e decisões do ponto de vista sociocultural em suas trajetórias, eles dialogam sobre a experiência do indivíduo vivenciar nesse caminho situações de crises e rupturas, as quais são compreendidas como necessárias para decisões de mudanças e escolhas na vida pessoal e profissional do indivíduo. De acordo com Zittoun e Valsiner (2018),

Muitas vezes é imaginando como a vida poderia ser que iniciamos a mudança e decidimos transformar nossas vidas, e geralmente é quando nossas vidas comuns são interrompidas que temos que encontrar novas maneiras de lidar com as coisas, explorar alternativas, nos lembrar do passado, ou explorar o que poderia ser (Zittoun; Valsiner, 2018, p. 179).

Segundo Dubar (2005), os conceitos identitários podem também ser concebidos como categorias e a relação entre estas (categoria 1 e 2) acima apresentadas, depende dos modos de reconhecimento com que os sujeitos estão envolvidos. A categoria 1 diz respeito às identidades herdadas e a categoria 2 em relação às identidades visadas.

Esses modelos de identidade apresentados são também percebidos como movimentos internos e externos do sujeito, concebidos pelo autor como meio produtor de identidades sociais. Essas realidades de percepção de si como indivíduo, são necessárias para a construção identitária do eu, passando por processos de avanços e retrocessos nessa ressignificação do indivíduo como participante do contexto em que vive no meio social. Segundo Dubar (2005, p. 140), “a construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas no interior das quais se forjam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem”.

É corriqueira a atitude que se tem de, cotidianamente conceituar a percepção a respeito dos outros, ou mesmo sobre nós. Dubar (2005) compreende que pelas relações sociais se estabelecerem de forma ativa, elas possuem a necessidade de se articular e construir as identidades pessoais e sociais intrínsecas a cada indivíduo. Essas relações tornam-se significativas desde quando assumem o papel de discernir os movimentos que podem, de alguma forma, comprometer os modelos sociais de identificação representados pelos tipos de identidade que se estabelecem como pertinentes.

Sobre a compreensão da identidade coletiva, o autor afirma que ela pode ser vista como uma “identidade visada como de ruptura, implicando conversões subjetivas” (Dubar, 2005, p. 141). Nesse caso, esses dois conceitos ajudaram a estabelecer um parâmetro de compreensão inicial sobre aquilo que se chama de identidade do indivíduo, e que é construído mediante o experimentar esses movimentos internos como sujeito. Convém lembrar que esse modelo de construção

pode ser estudado como identidade herdada ou como a identidade construída através de rupturas, implicando nas conversões subjetivas apresentadas por Dubar (2005).

Nesse processo de relações socialmente vividas pelo indivíduo, percebe-se claramente as escolhas que se desencadearam mediante as novas maneiras de lidar com as transformações socialmente escolhidas ou não, mas vividas pelos indivíduos nela inseridos. Nessas circunstâncias, faz-se necessário compreender a importância de se identificar e identificar o outro na trajetória desse cenário social. De acordo com o autor, um dos cuidados que precisa haver para essa identificação, está diretamente relacionado aos espaços sociais em que se exercem as interações que acontecem nas “temporalidades biográficas e históricas em que se desenrolam as trajetórias” (Dubar, 2005, p. 144).

A todo momento, os conceitos de identidades trazidos por Dubar (2005) se entrelaçam com as atividades corriqueiras do indivíduo, apresentando um grande panorama das várias situações experimentadas no cotidiano do indivíduo como pessoa, seja em consenso ou não. Não obstante, embora não se consiga apresentar todas essas situações, compreende-se que todas elas dialogam de maneira mais interligada possível com o universo de sentimentos e ações que cada indivíduo possui de si mesmo e ao respeito dos demais em sua leitura da vida com os quais se relaciona.

Prosseguindo na compreensão sobre os conceitos de identidade, Dubar (2005) refere-se à identidade relacional. Este tipo de identidade possui ligação direta com a identidade atribuída. Seja através das redes sociais ou presencialmente, é natural que o indivíduo se relacione com os que estão à sua volta. Essa identidade apresentada pelo autor acontece, por sua vez, quando as relações de trabalho participam de alguma forma das atividades coletivas em organizações, e buscam intervir de uma maneira ou de outra em representações. Dubar (2005, p. 151) afirma que “essa definição, ao contrário da que decorre da perspectiva biográfica, ancora a identidade na experiência relacional e social do poder”.

Compreender como esse processo de identidade se estabelece e se desenvolve torna-se parte fundamental para essa construção de maneira mais sólida. Para que o entendimento seja ampliado a esse respeito, o autor apresenta também um conceito sobre pertencimento, em que a identidade se entrelaça à formação do indivíduo a partir de sua escolha profissional. É também sobre este entendimento que o curso de formação oferecido pelo IFPE-BJ dialoga a respeito da escolha profissional.

Nessa relação de compreensão e pertencimento que cada indivíduo precisa construir, os profissionais com diplomas são reconhecidos como detentores de uma relação tida academicamente como dentro de uma profissão estabelecida. Embora compreenda que a discussão proposta por Dubar (2005) logo abaixo é mais complexa do que apenas a obtenção de um diploma, considera-se que segundo Dubar (2005, p. 178),

Os profissionais com um diploma são denominados como "saber condenável". Este grupo identitário é reconhecido pelo autor como detentores de uma "espécie de conhecimento inconfessável" que caracteriza um aspecto essencial da relação entre o "profissional" e seu cliente.

Referente ao processo de identificação, eles não se resumem apenas aos conceitos e exemplos mencionados, segundo Dubar (2005) pode-se considerar a existência da identificação biográfica, em que a família é apresentada como sendo o mais importante elemento de construção. Dubar (2005) aponta para esse elemento e chama a atenção, considerando-o a principal e mais influente relação social estabelecida na infância. O autor ressalta ainda que a primeira identidade social vivida pela criança se dá principalmente pelo convívio com a mãe ou por quem desempenha o papel dela na vida da criança. Esse processo de relação que o autor discorre, aparece como um aspecto que se ramifica para outras situações da vida, por exemplo, as atividades nas quais se está inserido no coletivo, isto é, no meio social, a exemplo da escola, igreja, vizinhos, colegas etc. Em se falando de identidade social e profissional, esses conceitos se enquadram também em estar inseridos num contexto de formação docente para poder desenvolver aquilo que, de maneira secundária, será nomeado pelo meio social de crescimento das faculdades mentais que se enquadram num grupo específico.

Outro conceito apresentado por Dubar (2005) refere-se à identidade como espaço-tempo geracional. Essa teoria apresenta dois tipos de identidades que dialogam para juntas formarem a identidade como tempo geracional, sendo o primeiro tipo a identidade social como processo relacional, que não é "transmitida" por uma geração à seguinte. Nesse caso, cada geração constrói a sua com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, se utilizando também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições, pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente.

A estreita relação com o processo biográfico pode ser reconhecida e valorizada através dos espaços como equipe de trabalho, superior hierárquico, universo de formação e da família. Diante disso, percebe-se que a compreensão sobre como é discutida e construída a relação profissional do licenciando entre sua formação docente e a habilitação em um instrumento musical adquire um vínculo que pode ser explicado de maneira mais clara pela sociologia, na medida em que essa atividade é explicada enquanto organizada na sociologia das profissões.

Os conceitos apresentados por Dubar (2005) sobre identidade profissional contribuem para esta investigação, uma vez que licenciandos em formação docente possam compreender sua identidade a partir de compreensões da intersecção experimentada no campo da subjetividade. Importante considerar a compreensão de bases epistemológicas e de significados dos termos identidade e profissão, os principais relacionados a esta pesquisa.

Na construção dessa compreensão sobre o significado da identidade, um outro conceito trazido por Dubar (2005) diz respeito à identidade virtual e real, que se dá através da incorporação da identidade pessoal no indivíduo. Quando se pensa em identidade social “virtual” conferida a uma pessoa e a identidade social “real” que ela mesma se atribui, logo temos realidades opostas da identidade. Segundo Dubar (2005, p. 157),

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente.

Os conceitos sobre identidade apresentados por Dubar (2005) também ajudam na compreensão do indivíduo quanto a sua aproximação com algo que procura alcançar. Quando o autor menciona a expressão identidade real e virtual, os conceitos apresentados na obra também somam nos esforços de ajudar a compreender a situação atual dos licenciandos em processo de formação acadêmica, bem como, permitem que possa compreender como e onde estes desejam alcançar em suas carreiras profissionais, uma vez que ao se referir à identidade virtual o autor aponta para aquilo que se pretende alcançar numa esfera socialmente respeitada.

As referências às identidades biográficas e relacionais apresentam o indivíduo como produto do meio em que se inicia suas vivências com outros. Dubar (2005)

relaciona as cargas genéticas estabelecidas durante o crescimento do indivíduo e as comparações percebidas por ele com os relacionamentos estabelecidos, além de sinalizar sobre as influências, escolhas e demandas de cada indivíduo em questão para com a pesquisa.

O tempo geracional é apresentado por Dubar (2005) e manifesta a necessidade de espera e de desenvolvimento individual, que precisa ser respeitado e compreendido como parte de um período necessário para a formação de uma série de valores, obtidos durante o curto espaço de tempo vivido pelos licenciandos durante sua formação. Segundo Louro e Aróstegui (2004), “as identidades profissionais não são estudadas apenas no diálogo sobre a profissão, mas na troca de experiências, onde se pode relatar sobre “o que se faz” em diferentes esferas da vida” (Louro; Aróstegui, 2004, p. 28).

Para Dubar (2005), as trajetórias individuais de escolha profissional podem ser vistas como caminhos de construção e reconstrução feitos pelo indivíduo. Com isso, compreende-se que as pesquisas no campo da Educação Musical que tratam sobre identidade profissional em música (Pires, 2023; Pires; Gouthier, 2020; Mateiro, 2007) procuram alargar a compreensão na área da formação docente de licenciandos sobre questões de conhecimento da estrutura curricular, influências profissionais, entre outras questões relacionadas à vida laboral do professor.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, são relatados todos os procedimentos de coleta de dados e suas análises, a escolha do tipo de pesquisa, da fonte documental, do local da pesquisa, a seleção dos participantes, as narrativas sobre a formação docente na licenciatura em música emergentes das falas dos discentes do IFPE - BJ, a ética na pesquisa, e demais procedimentos responsáveis pelo bom andamento e realização desta pesquisa. A partir de então, serão descritos os diversos caminhos metodológicos utilizados, com o objetivo de descrever a maneira como seus aportes foram desenvolvidos.

Na busca pelos processos na pesquisa científica, procurou-se compreender os melhores caminhos para a análise e a obtenção dos dados que serão examinados posteriormente. Além da análise que foi realizada através de fonte documental para a coleta de dados, foi escolhida também a entrevista semiestruturada. Autores como Gil (1999) e Penna (2015) afirmam que essa escolha precisa ser cuidadosamente planejada, uma vez que sua decisão pode comprometer diretamente nos resultados dos dados obtidos e conseqüentemente na interpretação deles.

Nas subseções que se seguem, aponta-se os diversos caminhos pelos quais se deu a realização da pesquisa. Inicialmente foi apresentado o motivo pelo qual a investigação se trata de uma pesquisa qualitativa. Seguindo, foi mencionado o local da pesquisa com os contatos inicialmente estabelecidos. As entrevistas são citadas como uma das ferramentas utilizadas para obtenção dos dados, tendo como referência as leituras realizadas (Laville; Dionne, 1999; Lakatos; Marconi, 2003; Flick, 2013), acredita-se que possa ter sido a melhor escolha para o desempenho e a coleta dos dados ocorreu da melhor maneira. Tratou-se também sobre a importância de a entrevista piloto acontecer antes do início formal do processo de entrevistas. Após esse momento, menciono o item seleção, em que trago os pré-requisitos pelos quais foram selecionados os participantes da pesquisa. Foi também explanado sobre a ética da pesquisa, assunto relevante e discutido em todas as áreas de pesquisa (Borne, 2020). Passando desse ponto foi abordada a coleta de dados, como ela ocorreu, dificuldades apresentadas, peculiaridades e a escolha pela entrevista semiestruturada, para finalizar, tratou-se sobre os documentos selecionados e os processos de análise.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Na intenção de situar a pesquisa em um paradigma qualitativo, a subjetividade do pesquisador é relevante para a construção dos dados que serão coletados (Laville e Dione, 1999). Apesar de reconhecer que a literatura científica apresenta mais de uma perspectiva para a aplicação da pesquisa qualitativa, nela subsiste um eixo comum para sua aplicabilidade. “o papel do pesquisador é reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espera, todavia, ser racional, controlada e desvendada” (Laville; Dione, 1999, p. 39). Pensando sobre esses aspectos a respeito da aplicabilidade da pesquisa qualitativa, compreendi que a escolha por ela seria a melhor forma para o desenvolvimento e estudo desse fenômeno.

De acordo com Bauer e Gaskell (2008, p. 65), “a entrevista qualitativa, pois, fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Segundo Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa

[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo

A escolha desse tipo de entrevista dentro da pesquisa qualitativa também é reafirmada por Flick (2013) como sendo capaz de visar a compreensão do fenômeno em estudo a partir do seu interior. Tendo como objetivo estabelecer o entendimento sobre como compreender a relação do licenciando em sua formação, com ênfase no instrumento musical, vê-se, na afirmação do autor uma estreita relação entre esta pesquisa e aquilo que Flick (2013) diz que ela é capaz de realizar.

A perspectiva e expectativa da obtenção de resultados a serem colhidos através da pesquisa qualitativa estabelece relação direta com o método da entrevista semiestruturada. Assim, entende-se que esse modelo de pesquisa permite que esta investigação se enquadre corretamente para a utilização dos procedimentos metodológicos escolhidos para esta pesquisa.

4.2 LOCAL DA PESQUISA E CONTATO INICIAL

O curso de Licenciatura em Música, do Instituto Federal de Pernambuco Campus – Belo Jardim (IFPE-BJ), foi o nosso local de pesquisa. Ele possui uma concepção diferente dos demais cursos de licenciatura oferecidos presencialmente no estado de Pernambuco sobre a formação do professor de música. Essa diferença se dá a partir da ampliação do perfil do egresso, que não necessariamente vai obter sua formação única e exclusivamente para ser professor da educação básica, segundo o Projeto Pedagógico de Curso (IFPE, 2013, p. 18).

Em virtude de a licenciatura se apresentar dessa forma, para atuar não apenas em um lugar específico de ensino, mas em lugares com a presença de pessoas escolarizadas e não escolarizadas em educação musical, o egresso da licenciatura do IFPE-BJ estará habilitado para ser professor da educação básica, mas como a licenciatura tem habilitação no instrumento ele também estará habilitado para ser professor naquele instrumento e poder ensinar em contextos não escolarizados¹, como já dito.

O primeiro contato aconteceu no mês de novembro de 2023, período em que se procurou a coordenação do curso de Licenciatura em Música do IFPE BJ para comunicar formalmente o vínculo com o curso de Pós-Graduação em Música da UFPE, e a pretensão de realizar a pesquisa. Na ocasião, conversei com o coordenador do curso, que me orientou acerca da documentação necessária para o ingresso no Campus como pesquisador. O Termo de Anuência foi o documento informado como necessário para, a partir dele, poder ter acesso ao local da pesquisa, bem como, aos participantes voluntários.

Foi dado início ao processo de solicitação do Termo de Anuência junto ao órgão responsável e, no dia 29 de dezembro de 2023, o termo foi recebido via e-mail, com a liberação para a realização de pesquisas descritivas externas nas dependências do IFPE, sendo assinado pelo reitor do IFPE- Campus Recife e enviado pela coordenação de pesquisa para o E-mail pessoal do pesquisador. Somente em junho de 2024, pude dar início propriamente à pesquisa no campus. Curiosamente, dois acontecimentos que impediram provisoriamente o início das entrevistas foram: primeiro, a troca de orientação da pesquisa, no âmbito do Programa de Pós-

¹No PPC do curso encontra-se a expressão formal e não formal para designar os indivíduos que não possuem escolarização em educação musical.

Graduação em Música e, em segundo lugar, a greve dos professores e funcionários das Universidades Federais e Institutos Federais. Devido a mobilização da greve, que teve início no mês de abril e durou 69 dias, o processo de entrevistas configurou-se em um momento menos indicado de se iniciar, do ponto de vista ético.

Passado esse momento de greve, iniciei o processo de coleta de dados através das entrevistas. Inicialmente, fui pessoalmente ao campus para realização dos convites para as entrevistas, que ocorreram nas aulas presenciais da turma. É importante mencionar que resido em São Caitano², Pernambuco, enquanto o campus se localiza na cidade de Belo Jardim.

Durante o período em que aguardava a liberação do Termo de Anuência para iniciar a pesquisa no Campus, fui convidado para uma roda de conversa com alunos do curso, pertencentes ao grupo de pesquisa intitulado Diálogos Interpessoais Pessoais em Educação e Música (DIPEM) do referido campus. Na ocasião, tive a oportunidade de falar sobre o tema da minha pesquisa, além de compartilhar um dos textos que havíamos discutido em uma das disciplinas que cursei durante a Pós-Graduação. Esse momento se deu ainda no primeiro semestre de 2024.

Convém lembrar que apenas no mês de junho iniciei a convidar os alunos para participarem das entrevistas, como apresentado no quadro (etapas da pesquisa). Para o convite às entrevistas foram distribuídas fichas com os alunos para que os interessados em participar pudessem, por meio do preenchimento, informar dados pessoais básicos, como: nome, telefone para contato, instrumento de habilitação/ênfase e período.

Em posse dos contatos de cada licenciando que preencheu a ficha de interesse (Apêndice C), entrei em contato através do aplicativo do WhatsApp com os discentes interessados em participar, marcando um segundo encontro de forma presencial ou remota, dentro da disponibilidade de cada um para realização das entrevistas, que se deram no modelo semiestruturado.

²Segundo o site Distância entre cidades do Brasil, a distância em linha reta entre São Caitano e Belo Jardim (ambas no Pernambuco) é 30.66 km, mas a distância de condução é 34 km. Disponível em: <<http://br.distanciacidades.net>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

4.3 ENTREVISTAS: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA CORRETA

Neste item, tratarei sobre os aspectos que precederam e deram continuidade ao processo de coleta de dados, como a escolha do método. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 195), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Apesar de parecer tão simples a forma como os autores falam sobre essa ferramenta metodológica, outros autores ressaltam sua importância e singularidades nesse processo de coleta.

Segundo Blanchet e Gotman (1992), as entrevistas, de um modo geral, se apresentam como um instrumento privilegiado que procura compreender melhor os acontecimentos, em que a fala é o transmissor principal. A entrevista pode também ser considerada um diálogo. Para a filosofia hermenêutica, a palavra diálogo é utilizada no sentido de que as partes assumem o risco de apresentar seus próprios pontos de vista, dentro da linha de pensamento dessa corrente filosófica (Schwandt, 2001). Autores da filosofia hermenêutica tratam dessa perspectiva inerente ao diálogo, apresentando o valor desse momento não se estabelecer como um monólogo, mas uma via de mão dupla através do diálogo. Segundo Bernstein (1986, p. 90),

Como é possível distinguir entre esses tipos de preconceitos ou julgamentos? Uma resposta está claramente estabelecida. Nós não podemos fazer isso por um ato solidário ou monólogo de pura autorreflexão onde nós bloqueamos ou suspendemos todos os julgamentos que envolvem nossos preconceitos.

Em se falando de entrevistas, do ponto de vista da filosofia hermenêutica, é preciso uma estratégia para compreender a construção dos significados no processo. De acordo com Bernstein (1986), os preceitos que são parte inerente de nosso ser não podem simplesmente ser postos de lado antes de iniciar o processo de interpretação, eles estão ligados intrinsecamente ao indivíduo, presentes em suas escolhas e são parte constituinte desse processo de compreensão das histórias de cada entrevistado. Segundo McFadzean (1999, p. 32),

A hermenêutica é um processo em que a compreensão de um texto se inicia através do desenvolvimento de um acordo de interpretação entre o autor do texto e o historiador [...] O segundo processo é o

diálogo hermenêutico entre o entrevistador e o sujeito, que é o testemunho gravado, um acordo de interpretação.

Uma estratégia para compreender essa construção dos significados de cada indivíduo no processo das entrevistas, é considerá-las como uma interpretação da própria hermenêutica, ou seja, de sua própria interpretação.

As entrevistas, de modo geral, são utilizadas na pesquisa qualitativa como ferramenta metodológica que possui caráter interativo. Além disso, a escolha por esse método se deu por oportunizar ao entrevistador a observação de posturas corporais e expressões faciais, as quais permitem que as informações implícitas e dadas surjam por atitudes do corpo durante a entrevista (Penna, 2015).

Assim sendo, compreende-se que esse momento de encontro entre pesquisador e entrevistado proporciona à pesquisa um leque de informações e conceitos que cada indivíduo possui sobre determinado assunto. É importante ter alguns cuidados como não se manter em apenas um determinado assunto durante a coleta de dados, como menciona Flick (2013). De acordo com esse autor, as possibilidades de visões de cada entrevistado proporcionam aos resultados das pesquisas condições de não se manter fixado em determinada questão, como se daria no formato de coleta de dados através de questionário, por exemplo.

Vale salientar ainda que, referindo-se a entrevista, as mídias e tecnologias utilizadas atualmente têm modificado as estruturas tradicionais de coleta de dados, uma vez que essas possibilidades se ampliaram, com o uso de tais tecnologias. Desde o ano de 2015, por exemplo, essa técnica de coleta de dados (entrevista) já se utiliza de ferramentas da internet para realização. De acordo com Penna (2015, p. 136), “instrumentos de coleta de dados, com base em seu caráter oral ou escrito, têm sido modificados pelas novas mídias e tecnologias, pelas alternativas como os *chats* on-line – “conversas” através da internet –, que apesar de escritas (digitadas), são interativas”.

Com a forma acelerada com a qual esse meio de comunicação já progrediu hoje, existem dezenas de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) que permitem o avanço dessas práticas, além de oferecer que as oportunidades de diálogos sejam ampliadas, a depender da necessidade pessoal e social (Barros, 2016).

Quanto à escolha pela entrevista semiestruturada, é importante destacar que ao se deparar com as respostas dos entrevistados sobre determinado assunto da

pesquisa, o entrevistador tem a permissão de procurar sondar mais determinado assunto, que julgue não ter sido respondido a contento. De acordo com Flick (2013), espera-se que os entrevistados possuam a condição de que suas respostas sejam mais livres e extensivas dentro do tempo necessário e individual que cada entrevistado necessite. Dessa maneira, o método de pesquisa escolhido tem como objetivo também colaborar na construção do entendimento sobre identidade do licenciando na formação acadêmica.

A realização das entrevistas semiestruturadas propostas na metodologia me permitiram uma visão mais ampla e assertiva sobre os aspectos que são considerados essenciais para que esse procedimento de coleta de dados seja executado de maneira ética, segura e que não apresentasse os riscos eminentes, geralmente ocorridos em pesquisas dessa natureza. Considerando a necessidade de se estabelecer esse processo, foi elaborado o primeiro roteiro da entrevista e logo experimentei-o, testando as questões elaboradas durante a entrevista piloto. Para a construção das perguntas que foram utilizadas na entrevista piloto, foram observados os objetivos da pesquisa, pensando como eles poderiam ser respondidos. A construção de cada enunciado das questões foi cautelosamente escrita e apresentada à orientação deste trabalho.

Esse procedimento de realizar a entrevista nos moldes propostos como sendo oficialmente a coleta dos dados tem como objetivo minimizar os erros ou as faltas nas perguntas que conduzirão a entrevista semiestruturada (Flick, 2013; Bauer; Gaskell, 2008; Lakatos; Marconi, 2003). Durante a execução da entrevista piloto, foram identificadas situações pelas quais os autores citados chamavam a atenção e a necessidade de ser realizado como preventivo antes da coleta de dados oficiais.

A entrevista piloto aconteceu no dia 26 de junho do ano de 2024, no horário da noite, tendo em vista as atividades de trabalho do entrevistado. O procedimento se deu através do aplicativo Google Meet com um aluno egresso do curso de Licenciatura em Música do IFPE-BJ, nosso campo de pesquisa. Sua colação de grau aconteceu no primeiro semestre do ano de 2022, o egresso é ex-aluno de bandas marciais e obteve sua habilitação no instrumento Tuba pelo referido curso, instrumento pelo qual já executava antes de ingressar na licenciatura. A entrevista durou em média 40 minutos e foi gravada com o recurso de gravação de tela disponibilizado pelo próprio aparelho do computador.

Na ocasião, foi utilizado o primeiro roteiro da entrevista com o objetivo de obter os dados necessários para identificar se o roteiro sugerido cumpriria o papel de alcançar os resultados desejados. É importante esclarecer que, embora tenha procurado estabelecer no roteiro das entrevistas todos os cuidados necessários trazidos pelas literaturas sobre o assunto, foram constatadas falhas. Imediatamente, as reformulações foram realizadas, segundo orienta Lakatos e Marconi (2003). Considerando estas alterações realizadas deu-se início à coleta de dados oficiais.

Quanto ao local para a coleta de dados das entrevistas presenciais, não foi apresentada nenhuma dificuldade. As entrevistas presenciais foram todas realizadas em uma das salas do bloco de música do IFPE BJ (sala 02), disponibilizada pela coordenação do curso para esse objetivo. Entre as entrevistas presenciais, seis foram realizadas no turno da noite e apenas uma no turno da manhã.

Do ponto de vista ético da pesquisa, foram utilizados procedimentos que resguardavam a privacidade dos entrevistados, a exemplo disso, senti a necessidade do uso de siglas que identificavam cada participante, nomeando-os de forma segura. Esse acordo de resguardar a identidade de cada entrevistado ocorreu no momento que antecedeu cada entrevista, já tendo sido compartilhado anteriormente com cada licenciando interessado em participar da pesquisa no momento do preenchimento das fichas de participação.

Sobre as formas de gravação, cada entrevista presencial foi gravada em formato de áudio, enquanto as entrevistas On-line foram todas gravadas com áudio e vídeo. Quanto à questão da gravação do áudio ou áudio e vídeo, também foi compartilhada e aceita por cada um dos entrevistados e devidamente liberadas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³ (TCLE). As entrevistas gravadas foram todas transcritas literalmente⁴. Vale salientar que o critério de transcrição utilizado para as entrevistas foi de utilizar a ortografia padrão. Todas as transcrições foram realizadas utilizando os aplicativos Reshape e Sonix. Todo o corpo documental gerado pelas entrevistas foi revisado pelo pesquisador, como também enviado para cada entrevistado poder ter a oportunidade de ouvir e ler o que foi dialogado na ocasião da entrevista.

³ Ver Apêndice D.

⁴ Este trabalho foi realizado através dos aplicativos de transcrição intitulados Reshape e Sonix.

Diferente de décadas anteriores em que, para a realização de uma entrevista nesses moldes, precisaríamos de um equipamento específico, atualmente existem aplicativos nos aparelhos de celular do tipo Android ou Iphone que possuem esses recursos gratuitamente. Dessa forma, não se tem problemas quaisquer para a participação dos entrevistados para as entrevistas gravadas.

Um dado peculiar com relação ao tempo de duração das entrevistas teve relação direta com os períodos em que os licenciandos estavam alocados. Por exemplo, alunos que estavam nos primeiros períodos tiveram uma média de quinze minutos em suas entrevistas, contudo os que estavam em períodos mais à frente tiveram uma média de quarenta minutos, podendo chegar alguns casos a até cinquenta minutos de entrevista. Fatores considerados como local e clima não provocaram influência que gerasse mudanças naquela ocasião.

4.4 UMA TAREFA DIFÍCIL: A SELEÇÃO

A seleção dos participantes não se constitui como uma tarefa fácil no processo metodológico, e para isso precisa-se recorrer a algumas orientações que possibilitem um bom resultado de suas coletas. É necessário que haja uma delimitação, além de ser preciso estar embasado nos conceitos metodológicos que permeiarão todo o processo da pesquisa. Apesar de compreender que seria mais fácil e acessível o contato com os alunos que se encontravam alocados nas dependências físicas dos pensionatos masculino e feminino do IFPE BJ, saliento a importância de que para obter uma coleta de dados possível de se realizar, dentro do período de tempo disponível, foram selecionados alunos dos semestres iniciais, intermediários e finais do curso, não importando se estavam inseridos no contexto de moradia do campus ou não.

O convite para participação na pesquisa aconteceu presencialmente, por mim em três ocasiões diferentes, em que pudessem estar presentes o maior número de estudantes em horário formal de aulas. Sendo assim, foram realizados convites em uma turma de prática de canto coral, em uma turma de inglês instrumental e o terceiro momento na aula em que estava sendo ministrada uma disciplina pedagógica.

Foram distribuídas fichas com todos os alunos presentes na sala de aula, para que os interessados pudessem preencher e, ao término daquele momento,

devolvessem. Os que devolveram a ficha preenchida eram os que estavam se dispondo a participar da pesquisa e, conseqüentemente, aqueles que não preencheram estavam abrindo mão dessa participação. Ao término das três aulas das disciplinas citadas, foi contabilizado o número de dezessete alunos que estavam dispostos a participar da entrevista.

Anualmente, a entrada de ingressos contempla o número máximo de trinta novos estudantes (IFPE, 2024, p. 5). Para esta pesquisa, foram selecionados dez alunos, uma amostra de cerca de 30% da entrada anual discente. Os participantes selecionados contemplam os diversos instrumentos musicais e períodos. O convite para a pesquisa foi apresentado nas turmas como sendo prioritariamente para os alunos dos períodos primeiro, segundo, quinto, sétimo e oitavo, contudo, naquele momento, não deixei de receber as fichas de interesse de participação de nenhum dos estudantes de outros períodos embora todos tivessem sido comunicados acerca dos períodos que seriam selecionados.

O motivo pelo qual os alunos escolhidos para participarem desta pesquisa foram os alunos dos períodos acima citados advém do pressuposto de que esses períodos representados poderiam contribuir a partir de seus relatos, permitindo uma visão representativa das experiências no curso, em momentos que se distinguem quanto ao tempo em que os períodos estão acontecendo e sendo percebidos por cada licenciando. A ideia de que os alunos do início, meio e fim do curso estivessem presentes nas entrevistas procurava compreender a visão do curso através de licenciandos que pertenciam a tempos distintos daquele momento da pesquisa na graduação, para com isso perceber as diferenças por eles vivenciadas nas diversas experiências formadoras que o curso oferece aos licenciandos como um todo.

Abaixo encontram-se elencados quatro critérios de dispensa para alunos que se manifestaram de forma positiva em participar das entrevistas. Quando foi marcada a primeira entrevista, foram considerados os critérios de dispensa, e entre os dezessete alunos que se dispuseram a participar da entrevista, preenchendo a ficha de participação, ficaram apenas o número de dez licenciandos. Naquele momento, foram dispensados de participar os alunos que apresentavam as seguintes características:

1. Alunos do mesmo período e que estejam sendo habilitados no mesmo instrumento;
2. Alunos do terceiro, quarto e sexto períodos;

3. Alunos que estivessem cursando disciplinas teóricas diferentes dos períodos referentes às suas habilitações em instrumento;
4. Alunos que não estejam cursando ou tenham trancado a disciplina de instrumento individual.

Essas informações foram obtidas com os próprios entrevistados. Na possibilidade de alunos do mesmo período e de mesmos instrumentos se disporem para a coleta de dados através das entrevistas, o critério de escolha para o primeiro a ser entrevistado, sempre foi a disponibilidade de horário entre o licenciando e o pesquisador ser a mesma. Os critérios de participação dos discentes possuem relação direta com as questões estabelecidas no roteiro da entrevista semiestruturada, tendo como objetivo uma assertividade e amplitude das respostas por eles apresentadas. A diversidade de licenciandos com instrumentos distintos selecionados foi um fator importante para a compreensão dos diferentes pontos de vista com relação, por exemplo, à habilitação no instrumento, embora cada discente tivesse uma característica musical distinta em virtude dos instrumentos de estudo.

A variedade de instrumentos que aparecem nas entrevistas pode ser considerada como relevante para compreensão da fala de cada participante, o que possibilitou a compreensão da individualidade sobre o todo. Segundo Flick (2013, p. 115), “o objetivo das entrevistas é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema”. Nesse aspecto, compreende-se que o momento das entrevistas é o momento da fala do entrevistado, que servirá como elemento para a análise e para melhor compreensão do tema proposto na pesquisa. Nessa ocasião, o entrevistador pode aproveitar o momento para que o entrevistado alimente determinadas respostas com maior riqueza de detalhes (Flick, 2013). Essa gama de possibilidades na entrevista semiestruturada proporciona aos resultados dessa pesquisa a condição de não se manter fixado em determinado assunto, como outrora já mencionado.

Compreende-se que é importante que a postura do entrevistador seja sempre clara, informal e sincera, desde os primeiros contatos para a realização das entrevistas, até o momento em que ela acontece e o modo como é conduzida (Thompson, 1992; Lakatos; Marconi, 2003; Flick, 2013). O uso do gravador através do aplicativo em celular não causou inibição a nenhum dos entrevistados, ao contrário, mediante a familiaridade deles com o uso desse equipamento, não se teve nenhuma

dificuldade. As situações circunstanciais, como tempo, horários de aulas dos entrevistados, presença de outras pessoas no momento da entrevista, entre outros, foram aspectos considerados determinantes para a execução desse recurso.

Compreende-se que o impacto causado pela presença do entrevistador, independentemente de este demonstrar ou não sua opinião explícita sobre o entrevistado, resulta em interferência no teor de suas respostas (Thompson, 1992, p. 159). É nesse sentido que o pesquisador precisou ter ainda mais cuidado em se abster de fazer comentários que pudessem resultar em qualquer juízo de valor, uma vez que se encontra também na condição de egresso do referido curso de licenciatura no IFPE-BJ. Logo abaixo, apresento um quadro com os respectivos períodos, instrumentos escolhidos para habilitação por cada discente e o instrumento pelo qual esse licenciando já possuía alguma experiência antes de seu ingresso no curso.

Quadro 10 - Participantes da pesquisa/ dados gerais

Participante entrevistado	Período	Habilitação em instrumento	Instrumento anterior à habilitação
Aluno 01	1º	piano	teclado
Aluna 02	1º	trompete	trompete
Aluno 03	2º	bateria/percussão	bateria
Aluna 04	2º	violão	violão
Aluno 05	5º	canto	Sax
Aluna 06	5º	piano	saxofone
Aluno 07	7º	trompete	trompete
Aluno 08	7º	violão	violão
Aluno 09	8º	bateria/percussão	bateria
Aluna 10	8º	canto	percussão

Fonte: O Autor (2024).

4.5 ÉTICA NA PESQUISA

Ciente da discussão sobre a necessidade de separação e distanciamento entre pesquisador e objeto de pesquisa, foi necessário garantir ao máximo a execução da

pesquisa de maneira não tendenciosa. Compreender a importância a respeito da discussão já estabelecida sobre a separação sujeito-objeto é algo que chama a atenção deste pesquisador. Penna (2015) chama a atenção para a necessidade de considerar a subjetividade do pesquisador, bem como, dos participantes envolvidos na pesquisa. Sobre os procedimentos éticos da pesquisa é necessário manter estabelecida uma distância entre objeto e pesquisador, compreendendo que isto é indispensável para que não haja prejuízo ao estudo.

Segundo Queiroz (2013), a ética deve ser compreendida como um conjunto de princípios que darão norte para a ação, a convivência e a atuação no meio social, tendo sempre o cuidado de lidar com os limites pessoais de cada indivíduo. A respeito desse cuidado afirmou Queiroz (2013, p. 7), “questões que permeiam o campo da música, nas suas distintas subáreas, a discussão sobre ética na pesquisa tem ganhado cada vez mais importância, considerando os impactos da ação investigativa na sociedade”.

O cuidado em não polarizar a compreensão desse processo, de maneira a radicalizar o lugar de onde se origina o conhecimento científico é observado por Abrantes e Martins (2007, p. 4), para quem “o conhecimento não emana nem do polo concreto, representado pelo objeto (realidade), nem do polo abstrato, representado pelo sujeito (pensamento), concentrando-se no movimento entre estes polos, na relação entre a realidade e a consciência sobre ela”. Ainda de acordo com estes autores, o conhecimento através da construção prática está alicerçado à realidade histórica de se conhecer e das relações estabelecidas entre eles. Para um melhor entendimento dessa relação entre pesquisador e objeto, Abrantes e Martins (2007, p. 4) afirmam que “inexiste prática (empíria) sem teoria (abstração), e teoria desprovida de prática, assertiva sobre a qual discorreremos a seguir”.

Essa prática, que os autores acima mencionam se fundamentada nas experiências formadoras do indivíduo enquanto sujeito que interage com/no processo formativo do curso apresenta uma representação clara dos conceitos trazidos pelo autor no indivíduo como pesquisador, uma vez que esse sujeito transita pela prática e pela teoria. Para Abrantes e Martins (2007, p. 9), “a investigação científica enquanto ato do conhecimento se realiza à base da interação prática do sujeito com o objeto. Ela constitui uma forma teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, nela se manifesta especialmente a natureza social do sujeito”.

Com o objetivo de preservar a identidade de cada participante da pesquisa, foi utilizado o sistema de siglas, para que a análise identificasse cada um sem nomeá-los. Assim, do primeiro participante até o décimo, foram utilizadas as seguintes siglas para identificação: P-1, para o participante número um, P-2, para o participante número dois e assim sucessivamente até chegar ao número dez. Vale considerar que durante toda a análise os participantes serão identificados no texto pelas siglas acima apresentadas.

4.6 A COLETA DE DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A coleta de dados aconteceu em três momentos distintos: após o contato inicial com os licenciandos, foram realizadas as primeiras entrevistas, entre os meses de junho e julho de 2024. No primeiro momento, aconteceram as entrevistas no modelo remoto, através de videochamada. Essas entrevistas foram marcadas previamente com cada aluno, dentro de sua disponibilidade de horário. Posteriormente em formato presencial, realizou-se um segundo momento de entrevista com mais um grupo de alunos, e em outro momento, realizei o terceiro e último encontro para as entrevistas também presenciais, que aconteceram todas no próprio campus.

Após o terceiro momento de entrevistas, que permitiu a conclusão dessa etapa, foi iniciada a transcrição dos áudios e vídeos captados nas coletas de dados. Cada discente recebeu, no ato da coleta de dados, seja online ou presencial, duas cartas de concessão, intituladas: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Consentimento da Participação da pessoa como voluntário (a), as quais foram assinadas no momento que precedeu a gravação da entrevista.

Cada entrevista foi única em sua condução, mas houve alguns aspectos estruturais que se mantiveram. Um exemplo foram as respostas antecipadas pela maioria dos entrevistados. Em geral, ao serem perguntados pelas questões um e dois, que dizem respeito ao período que está cursando e como se deu seu ingresso no curso, os alunos já se adiantaram respondendo às questões de número três e seis, essas ligadas às questões dos aspectos que os atraíram para o curso, como também a habilitação que cursavam.

Após a anuência do entrevistado, a gravação em áudio era iniciada no aplicativo do celular. Nem sempre o roteiro foi seguido em sua íntegra, pois as falas, às vezes, levavam para outros assuntos fora do escopo da entrevista. Assim,

metodologicamente considerava mais importante captar o que surgia nesse novo diálogo sobre a temática, procurando trazer o entrevistado novamente para o roteiro proposto.

As reações a respeito dos procedimentos metodológicos eram diferentes em cada discente. Enquanto alguns consideravam procedimentos naturais à pesquisa, outros enxergavam como um exagero os cuidados éticos tidos durante a gravação e documentação de permissão do uso de dados.

A entrevista incluía o desenvolvimento do roteiro (Apêndice B), a explicação da temática da pesquisa, das citações, das revisões e dos documentos que precisavam ser assinados, falando sobre seus fins. Muitos participantes se mostraram disponíveis para a realização desse tipo de entrevista, mesmo que ainda fosse necessário a realização de um segundo momento para sua conclusão.

Em virtude do roteiro da entrevista semiestruturada procurar estabelecer um diálogo que dizia respeito a vida acadêmica antes, durante e depois da graduação, este pesquisador chama a atenção para um fator considerado curioso e presente no momento das entrevistas: em sua totalidade, cada entrevistado perguntava ao pesquisador onde realizou formação docente em música? Qual habilitação em instrumento? E se atualmente encontrava-se lecionando? É interessante que, ao ser abordado pelos entrevistados com essas indagações, logo lembrei que o sociólogo Dubar (2005) chama de identidade para o outro.

O ponto comum entre eles é se definir a partir de um ofício ligado à sua formação inicial e se projetar em uma carreira ligada a essa especialidade e que implica uma progressão regular combinando, de maneira diversa, a antiguidade e o aperfeiçoamento técnico nessa especialidade (Dubar, 2005, p. 275).

De modo geral, esse assunto surgia nas conversas após a coleta de dados, quando os entrevistados falavam sobre o desejo de trilhar os mesmos caminhos que o pesquisador em questão, com o objetivo de alcançar um desejo pessoal. Acerca disso, Dubar (2005) apresenta como se projetar a uma carreira que está diretamente ligada à sua formação profissional e acadêmica. No quadro abaixo, são apresentadas as etapas pelas quais se deram os primeiros contatos com o campus e o início das entrevistas.

Quadro 11 - Etapas da pesquisa

Etapas da pesquisa	Ações desenvolvidas	Número de alunos (as) entrevistados em cada etapa
1ª Etapa 23 de maio de 2024	Entrega do Termo de Anuência à coordenação do campus	
2ª Etapa 04 de junho de 2024	Convite às turmas nos horários da manhã e tarde	
3ª Etapa 26 de junho de 2024	Entrevista Piloto	01
4ª Etapa de 27 de maio até 27 de junho	Entrevistas	
De 27 de maio a 03 de junho	Entrevistas On-line	03
De 04 a 27 de junho de 2024	Entrevistas presenciais	07

Fonte: O Autor (2024).

Nas entrevistas, parte dos licenciandos, além de manifestarem o desejo em colaborar com a pesquisa, reafirmam seu interesse pelo estudo como um todo. Credito esse interesse pela pesquisa ao trabalho realizado pelo grupo de pesquisa (DIPeM) do próprio campus, inclusive, nos relatos transcritos das entrevistas alguns alunos deixam clara essa influência. Sendo assim, considero que o Grupo de pesquisa citado em muito colaborou, mesmo que de forma indireta, com a coleta de dados para esta pesquisa.

No processo de coleta de dados, experienciei uma relação com as pessoas e a instituição que se diferenciava das outrora vividas como aluno da instituição. É certo que durante esse período houve momentos de desgaste físico, uma vez que o campo de pesquisa está localizado há alguns quilômetros da cidade em que reside o pesquisador. Embora o cansaço estivesse presente, havia uma empatia por parte dos entrevistados quando, nesse diálogo, tomavam conhecimento que era um egresso da instituição, além de também me encontrar lecionando em instituição de ensino especializada na área de formação. Sentia como se eles recebessem um estímulo a mais para continuar firmes na formação, e isso era notório em suas expressões faciais e corporais percebidas em suas respostas na entrevista.

Mesmo ocupando o papel de egresso vivido na ocasião em que estava realizando a pesquisa, pontuo não ter havido nenhuma dificuldade com a relação de ex-colega quanto aos entrevistados, pois os alunos ali presentes já não eram mais nenhum do período em que estive na instituição como discente.

Reconhecendo a minha familiaridade tanto com os professores como com os funcionários do IFPE BJ onde fui aluno, busquei construir um estranhamento, necessário para a imparcialidade dos dados coletados. Acredito que essa postura possibilitou a abertura de espaços, para que os alunos entrevistados relatassem situações, as quais também vivi, contudo numa ótica que não corrobora meu posicionamento pessoal, mas sim os dos entrevistados.

Por alguns momentos nas entrevistas pareceu haver em alguns dos entrevistados uma certa tensão entre compreender seu papel como futuro professor de música, como também seu papel como instrumentista. Durante esse processo de análise, procurou-se perceber as possíveis relações entre as respostas dos licenciandos. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 28), “é a análise que vai permitir observar os componentes de um conjunto, perceber suas possíveis relações, ou seja, passar de uma ideia-chave para um conjunto de ideias mais específicas, passar à generalização e, finalmente, à crítica”.

Compreender que os próprios acontecimentos ao longo do processo de coleta de dados tornaram-se importantes fatores para que este pesquisador tivesse condições de contextualizar as entrevistas, foi necessário para um aprofundamento na compreensão das falas dos entrevistados. Observar as várias situações em que os entrevistados discutiram sobre as questões apresentadas me permitiram olhar para cada fala dentro de minhas experiências de vida, que aos poucos pareciam possuir um novo significado através das narrativas que construíamos nos diálogos durante as entrevistas.

Com relação ao tempo de realização das entrevistas, considero que a coleta de dados aconteceu de maneira tranquila em um prazo razoavelmente curto em relação às outras pesquisas das quais ouvi relatos, no mesmo período em que estive em campo.

4.7 DOCUMENTO SELECIONADO PARA ANÁLISE

Foi considerado como documento para esta pesquisa o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) disponibilizado no site do próprio IFPE - BJ. Com relação ao uso da pesquisa documental em pesquisas qualitativas, uma série de vantagens é apresentada como indispensável por autores como Guba e Lincoln (apud Lüdke; André, 1986). Pesquisadores da atualidade consideram esse tipo de análise positiva, dentre os quais podemos citar Pires (2023). Segundo a autora, uma das principais vantagens para a utilização desse tipo de análise é que “o documento é considerado uma fonte ‘natural’ de informações que surge num determinado contexto e, ao mesmo tempo, oferece informações sobre esse contexto” (Pires, 2023, p. 5).

É comum haver por parte de alguns leitores uma compreensão imprecisa quanto às diferenças existentes entre a pesquisa documental e bibliográfica. Nessa perspectiva de compreender os diferentes tipos de investigação, tem-se o seguinte entendimento: a diferença essencial entre ambas está presente na natureza das fontes. Por exemplo: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa, assim contribuindo ainda mais para resultados mais fidedignos em/na pesquisa (Lakatos; Marconi, 2003).

Mediante a leitura do PPC, algumas categorias de análises foram previamente esboçadas, dentre as quais podemos citar a relação entre o número de disciplinas específicas em música e disciplinas de formação docente. O uso de categorias nas análises é orientado por Flick (2013), tendo em vista o seguinte propósito: “a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo do texto alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias” (Flick, 2003, p. 134). Após a realização da leitura desse documento, foram realizadas as devidas observações, tendo como meta compreender como a aprendizagem de um instrumento musical está representada nesse documento oficial do curso. O uso de documentos disponibilizados em sites de instituições educacionais de ensino pode ser considerado como útil na pesquisa. Segundo o autor,

Como alternativa, você pode usar [...] documentos resultantes de um processo institucional. Tendo a compreensão de que estes

documentos não foram produzidos para a pesquisa, mas que servirão também para este propósito e por se tratar de uma pesquisa qualitativa (Flick, 2003, p. 124).

Tendo concluído a leitura do PPC, passei para a leitura crítico-reflexiva das entrevistas semiestruturadas e, observando os dois documentos simultaneamente, procurei realizar a categorização dos assuntos ali contidos e que possuíam relação direta com esta pesquisa. É importante ressaltar que o processo de análise só aconteceu após a conclusão das entrevistas. Durante o período das entrevistas, procurei comparar os relatos dos alunos com categorias como: O que dizem os alunos, o que diz o documento, entre outras que emergiram da leitura realizada previamente do PPC, tendo em vista as elaborações que já haviam sido feitas pelo pesquisador mediante a leitura prévia deste documento.

4.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após esse primeiro momento, em que foram realizadas as leituras das entrevistas e de todo o material, que inclui o PPC, o material foi organizado por categorias separadas por cores e títulos referentes aos assuntos abordados em cada fala dos estudantes. Dessa maneira, foram organizadas e categorizadas previamente as dez entrevistas, como também o PPC.

Para realização dessa etapa, foi gerado um novo arquivo no Word, em que pudessem estar presentes todas as informações referentes a um mesmo assunto citado por cada participante, bem como, os assuntos que se assemelham às suas narrativas contidas no PPC. Todo esse material foi separado por cores distintas. Com o objetivo de diferenciar os assuntos e facilitar o acesso aos dados durante o processo de consulta do material para análise, cada categoria possuía uma cor. A respeito desse processo de categorização do material coletado, Flick (2013) traz uma consideração importante quando afirma que “a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sistemas ou palavras a um sistema de categorias” (Flick, 2013, p. 134).

Inicialmente busquei compreender como as falas dos licenciandos apontavam para as categorias referentes aos assuntos abordados. Nesse momento, o processo analítico deu-se de forma indutiva dos dados, não sendo considerados, naquela ocasião, de forma consciente para as categorias outrora elencadas.

Uma vez definido o meu foco de análise nas declarações e no texto disponível através do PPC, surge o primeiro desafio: reunir as declarações dos alunos nas entrevistas ao texto disponibilizado a partir do documento que rege o curso. Se por um lado eu não queria deixar de lado as informações apresentadas no PPC, por outro, não poderia deixar de lembrar de cada afirmação feita pelos licenciandos nas entrevistas, que se entrelaçavam direta ou indiretamente ao conteúdo desse documento.

Ainda sobre a construção das categorias, é relevante ressaltar que, posterior a esse momento de reunir as declarações, algumas delas foram suprimidas. Isso se deu em virtude de o texto das entrevistas sofrer uma concentração que surgiu a partir de seus entrelaçamentos com as perspectivas teóricas das análises anteriores. De acordo com Maroy (1997, p. 118), a “operação intelectual básica de uma análise qualitativa de materiais de entrevista consiste essencialmente em descobrir ‘categorias’, quer dizer, classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou de acontecimentos”. O processo de categorização foi estabelecido mediante análise que ocorreu durante a leitura do PPC, como também das entrevistas realizadas durante o processo de coleta de dados. Assim sendo, o ingresso de licenciandos no IFPE-BJ tornou-se uma categoria de análise, por ter sido mencionado por todos os entrevistados. Já existiam algumas categorias dadas no roteiro das entrevistas, que emergiram do referencial teórico, dentre elas: formação de professores de música, identidade profissional, currículo na formação superior e atuação profissional.

Após a análise do PPC e das entrevistas, surgiu a necessidade de criar outras categorias que objetivassem ampliar a discussão dos assuntos ligados à habilitação em instrumento durante a licenciatura e a identidade musical dos licenciandos inseridos no contexto da formação docente no IFPE-BJ. Entre as categorias que surgiram estão: motivações de ingresso, formação de um novo processo identitário, o sonho da licenciatura em música, nova proposta curricular e habilitação em instrumento musical na licenciatura, esse último discutindo o que dizem os alunos e o que trata o documento escolhido para a análise (PPC).

5 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM MÚSICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL NO IFPE-BJ

Na presente seção, apresenta-se os assuntos relacionados ao processo de análise sobre a qual me propus realizar. A análise de dados, numa perspectiva teórica e interpretativa, assume a responsabilidade de ser estudada a partir das interpretações do indivíduo que se propõe a realizá-la. Inicialmente serão apresentadas as motivações de ingresso que esse sujeito traz consigo, fazendo-o mover em sua vida social e até profissional meios pelos quais possa ser inserido nessa nova etapa de sua vida, dando início a uma nova experiência acadêmica de formação.

Após esse momento, foram encontrados nos relatos dos licenciandos dados que se apresentam como a formação de novo processo identitário do licenciando. As frustrações, desafios, alegrias da formação e experiências desse processo fazem parte dessa seção. Num terceiro momento, esta análise trata sobre o sonho da licenciatura, que é narrado pelos entrevistados durante o momento da coleta de dados. A possibilidade de cursar uma especialidade, que até então não era possível devido à localização geográfica dos cursos ofertados.

Em outro ponto desta seção, é apresentado o Curso de Licenciatura do IFPE-BJ, o qual apresenta uma proposta diferente dos demais cursos do estado de Pernambuco para a formação docente. Em um último momento, são apresentadas as particularidades como curso de licenciatura. Sua abordagem se dá a partir da música popular e a ênfase no instrumento musical. Esse item resguarda um momento em que são apresentadas as falas dos alunos, em contrapartida ao que já foi apresentado no item anterior em relação ao que é dito por meio do PPC do curso.

Durante esses mais de dez anos de funcionamento do curso, ele passou por modificações em seu PPC. No quadro abaixo, segue a primeira e segunda proposta de PPC oferecida pela instituição dos anos 2014 e 2024, que permitirá ao leitor uma melhor compreensão e aprofundamento na análise dos dados desta pesquisa, promovendo uma comparação entre ambos os documentos e mediante suas alterações (ver Quadro 12).

Quadro 12 - Perfil do egresso IFPE-BJ

Documento	Ano	Campo de atuação
PPC	2013	O egresso da Licenciatura em Música, com habilitação em práticas interpretativas da Música Popular (instrumento/canto) será um profissional: • preparado para atuar no ensino de música, na Educação Básica assim como na educação não formal e outros ambientes educativos especializados. • Poderá atuar ainda como intérprete solista, preparador vocal, arranjador musical, instrumentista em conjuntos musicais, bandas militares e civis, bandas sinfônicas e orquestras.
PPC	2024	• Na Educação Básica nas diversas etapas e modalidades (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância); • Em espaço de educação não formal e em outros ambientes educativos especializados, na condição de professor, gestor educacional, regente e/ou produtor cultural e musical; • Como intérprete, solista, preparador vocal, arranjador musical, instrumentista em conjuntos musicais, bandas e orquestras sinfônicas e em estúdios de gravação musical; • Em escolas especializadas em Música, atendendo a crianças, adolescentes, jovens, adultos idosos com ou sem deficiência; • Na docência ou atividades musicais em associações e/ou centros comunitários, creches e ONGs), atuando em pesquisa musicológica e pedagógica, a qual abrange os aspectos teóricos, práticos e interdisciplinares da Música, em órgãos públicos, privados, civis, militares, religiosos e, ainda, de forma autônoma.

Fonte: O Autor (2024).

5.1 MOTIVAÇÕES DE INGRESSO

Elencar os motivos que nasceram no coração de cada licenciando em música para contribuir com o ingresso no curso de formação docente do IFPE-BJ constitui o tema que foi discutido neste item. Mesmo antes de se inscrever ou realizar o exame para ingressar no curso como o vestibular, cada sujeito que se propõe a realizar o curso carrega consigo motivos pelos quais o encorajaram a iniciar essa nova etapa em sua carreira acadêmica na graduação em música.

De acordo com os relatos coletados nas entrevistas realizadas, pôde-se perceber que existiram motivos consideravelmente sólidos que transitaram por várias esferas da vida particular de cada um até que chegassem a efetivamente fazer parte do IFPE-BJ. Alguns desses licenciandos carregam consigo motivos subjetivos e

outros, motivos com objetivos concretos. Contudo, todos trazem em si particularidades valiosas e reais às necessidades intrínsecas de cada indivíduo.

Cabe salientar ainda que a apresentação dos dados coletados dos participantes da pesquisa resultou em subtemas que serão apresentados nesta seção e que deriva de um processo de síntese das entrevistas em relação a cada um deles. É necessário esclarecer que as motivações apresentadas nos subtemas foram surgindo também mediante à abordagem de temas que se deram durante a revisão de literatura, e que foi estabelecida simultaneamente ao longo do processo de análise, mediante as falas dos participantes.

Os alunos e as alunas participantes, entrevistadas para a pesquisa, possuem licenciatura com ênfase em instrumentos diferentes, pertencem a cidades distintas, bem como, atuam em contextos musicais diversos, além de que suas atuações na área da música são diversificadas. Entre as muitas atuações musicais dos entrevistados, podem-se destacar: apresentações em cerimônias de casamento, bandas de música, bandas de palco, igrejas, coros, aulas de música ou arte em escolas da rede municipal e privada, aulas particulares de instrumento e atuação musical em Organizações Não Governamentais (ONGs). A única atividade relacionada à música que eles desfrutam em comum diz respeito aos encontros do grupo de pesquisa do próprio campus, o DIPEM.

Os relatos dos alunos revelam que há diversidade de atuação no meio musical concentrada em uma só pessoa, e que essa diversidade se dá, muitas vezes, em razão de que alguns deles desempenham, para a sobrevivência pessoal e familiar, mais de uma função das acima mencionadas. Em muitos casos, isso acontece por falta de oportunidade no campo profissional específico de sua atuação como músico. Entre os alunos entrevistados, dois estão se habilitando em piano, dois em trompete, dois em bateria/percussão, dois em violão e dois em canto.

Uma das maneiras de analisar as motivações de ingresso no curso desses licenciandos é compreender que a análise subjetiva e individual se tornou necessária para que os dados coletados por meio das entrevistas se submetessem aos procedimentos de análise destes. A comparação entre o aprendizado escolarizado e não escolarizado dos participantes da pesquisa é representada nas falas dos entrevistados e se traduz para esta análise como sendo um alvo a alcançar. Aparecem entre os motivos de ingresso dos licenciandos do IFPE-BJ, os seguintes pontos:

1º) Os instrumentos disponíveis para desenvolvimento técnico dos estudantes;

- 2º) A empatia pela qual os professores do curso gozam nas relações entre docente e discente;
- 3º) O nível técnico dos professores de instrumento;
- 4º) A localização geográfica do curso;
- 5º) A formação docente com uma abordagem na música popular.

Para discorrer sobre os motivos elencados acima, apresento os dois primeiros motivos que apareceram no relato da entrevista do participante número nove. Em sua fala, foram mencionados o instrumento disponível para as aulas da parte técnica musical, bem como, a empatia com os professores, nesse caso, o professor da disciplina de instrumento. Essa resposta ocupa os dois motivos em um mesmo relato, dentre os aspectos que mais lhe favoreceram pela escolha do curso. Durante a entrevista, o P-9 traz o seguinte relato de experiência:

É um piano de cauda verdadeiramente. Você toca no teclado? é, me falaram muito bem de Maurício. Quando eu passei na prova, muitas pessoas entraram em contato comigo, um amor do pessoal aqui, e me falaram muito bem dele. Me encantou ter a aula de piano mesmo (P-9, entrevista realizada em 17/06/2024)⁵.

A possibilidade de tocar em um instrumento ainda não comum para o participante também é um fator considerado como positivo. É importante ressaltar que a condição de estudar e praticar no instrumento é considerada pelo participante como relevante para essa escolha. Na mesma resposta dada durante a entrevista, é também levado em consideração a empatia que o participante tem com o docente mencionado. *“Eu achei incrível. Aqui tem professores incríveis, não é? [...] E eles me deram essa visão de que eles conseguem fazer algo de grande responsabilidade, ficar leve (P-9, entrevista realizada em 17/06/2024).* De acordo com Dubar (2005), a valorização pela formação e a identificação com a disciplina são aspectos considerados importantes pelos indivíduos.

Ao relatar de forma surpresa sobre os professores do curso, faz-se uma relação direta com aquilo que Dubar (2005) afirma ser “a competência especializada adquirida”. O PPC do curso apresenta em seu texto que o aluno recebe o título de licenciado em música, com habilitação ou ênfase no instrumento musical de sua

⁵Todas as falas dos entrevistados serão em itálico, lembrando que elas poderão aparecer no corpo do texto, inseridas no parágrafo ou como citação direta com recuo de parágrafo.

escolha. Para esta fundamentação teórica, Dubar (2005, p. 209) considera que existe entre o ensino e a profissão uma estreita relação, conforme assinala:

[...] aqui, a unidade elementar de definição é a especialidade, ou seja, a competência especializada adquirida por meio da formação básica e das habilidades adquiridas mediante os aprendizados cumulativos. Teoricamente há uma correspondência estreita entre a carreira de ensino disciplinar e a carreira 'profissional'.

Quando P-9 refere-se aos professores como incríveis e que possuem a capacidade de transformar algo de peso (responsabilidade) em algo leve, consegue-se ver claramente a relação de sua fala com a fundamentação teórica apresentada através de Dubar (2005) quando chama estas atitudes sociais do indivíduo de “habilidades adquiridas mediante os aprendizados cumulativos”. Essa habilidade a qual o autor se refere possui uma relação de conhecimento adquirido, que neste contexto pode ser concebido como através da formação docente outrora obtida por esses profissionais.

O terceiro motivo apresentado nas entrevistas pelos licenciandos diz respeito ao nível técnico instrumental dos professores do IFPE-BJ. O participante P-10 responde à pergunta sobre seu ingresso no curso, reafirmando que uma das principais motivações foi o professor do instrumento pelo qual estava buscando se aprimorar durante a formação. P-10 está cursando licenciatura com ênfase em piano. Pode-se considerar que o conteúdo do relato abaixo se deu apenas pela condição desse aluno ser também habilitado pelo mesmo instrumento ao qual se referiu, mas nos relatos que se seguem após, é possível comprovar que essa relação não é necessariamente essencial para que esses relatos apareçam.

Então, esse foi também um dos motivos, também conhecer o piano e aprender. O professor também falava muito do professor daqui, Maurício, e dizia: Não, é um professor incrível, Tu vai gostar muito dele, tu vai aprender muito com ele. Então, foi uma das coisas que mais me engajou ao entrar no curso, né? (P-10, entrevista realizada em 04/06/2024).

Neste momento, apresenta-se o quarto motivo de ingresso dos licenciandos no IFPE-BJ. O participante número cinco não era aluno da habilitação em piano e em sua narrativa sobre o curso ele discorre sobre a importância não apenas daquele que seria

seu professor na habilitação do instrumento, mas faz um apanhado geral daquilo que ouviu sobre os professores do curso, sendo essa a principal causa de ingresso:

Bom, quando eu fui procurar sobre o curso, realmente foi em 2018, e eu fui olhar quem eram os professores. E aí, quando eu vi que a maioria dos professores eram, quer dizer, os professores eram de áreas totalmente vastas na música, por exemplo, o professor Niraldo, da Spok Frevo, um estilo de tocar frevo, cheio de música regional, viajou o mundo inteiro. Tinha o professor João Ventura também, que era um cara extremamente fantástico no instrumento dele. Aí tinha o professor Robson também, que, dentro da música erudita, é um cara que conhece demais (P-10, entrevista realizada em 04/06/2024).

Ao analisar as falas de P-9 e P-10, chegou-se à conclusão de que quando esses participantes vinculam o interesse de ingressar no curso tendo em vista a competência do professor de instrumento, logo se estabelece o que Dubar (2005) chama de “a socialização como construção de um Si mesmo na relação com o outro”. Diante desses relatos, chamo atenção para o que o autor afirma em relação a essa maneira de se enxergar profissionalmente através do outro, nessa situação em específico, de seu professor de instrumento.

A passagem das primeiras identificações com os outros significativos à construção de uma identidade social por “abstração dos papéis” e “identificação com o Outro Generalizado” não suprime essa tensão entre o pertencimento amplamente vivenciado (“herdado”) a comunidades pré-existentes e a seleção ativa (“escolhida”) de papéis socialmente legítimos (Dubar, 2005, p. 119).

É importante lembrar que, na fala do participante acima (P-10), há um relato sobre a representação de legitimidade que os professores possuem para esse participante. Quando ele afirma: “fui olhar quem eram os professores”, está trazendo para si aquilo que Dubar (2005) chama de “abstração dos papéis e identificação com o outro generalizado”. Essa relação de identidade profissional com o professor de sua habilitação poderia ser apresentada como uma tendência nos participantes entrevistados, contudo, os fatores que são relatados em outras entrevistas trazem outros motivos de ingresso no curso, dentre esses, a localização geográfica e a nova proposta curricular.

O acesso à educação é garantido por Lei. A compreensão de que existem fatores que podem contribuir para que o acesso à graduação aconteça é de

fundamental importância para que essa experiência vivida por P-1, acima citada, seja alargada e alcance outros. De acordo com Araújo e Souza (2022, p. 4), “o acesso à educação superior [...] quer resultar na melhora da qualidade de vida das pessoas, garantindo o direito constitucional de acesso à educação”. Dubar (2005) considera que através da apropriação do conhecimento o indivíduo se insere num contexto social que o interessa. Dessa forma, entende-se que podendo estar no contexto de sua preferência, adquire-se uma qualidade de vida melhor. Um exemplo disso é o relato de P-7, quando reestrutura seu pensamento de onde pode chegar musicalmente.

O relato de P-7, a respeito da escolha da habilitação no instrumento, revela sua motivação para a escolha deste. Quando questionado com relação à sua perspectiva profissional no instrumento, afirmou assim:

sim, eu tinha uma visão muito pequena de onde eu poderia chegar. Pensei que eu ia me formar, poderia voltar para a minha cidade e dar aula, teria capacidade para dar aula, mas eu descobri que eu poderia ser uma correpetidora, há outras formas de trabalhar na música, poderia ser uma pesquisadora na música [...] (P-7, entrevista realizada em 17/06/2024).

Nesse momento, observa-se uma dualidade subjetiva por parte da P-7. Essa participante intitulou-se, tendo a imagem de que, ao concluir o curso, voltaria para seu endereço de origem e desenvolveria as mesmas atividades outrora vividas. Contudo, houve rupturas durante o processo de formação docente que possibilitaram a coexistência de um novo papel a desempenhar através do pertencimento que foi construído por si durante a formação.

Essa compreensão de que havia uma visão limitada sobre si mesma com a descoberta de que poderia ir mais longe traz para a experiência a necessidade de recuperar o conceito de profissão na formação dos licenciandos em música. Segundo Pires (2023), a profissão apresenta vários problemas, que se manifestam nas concepções que os licenciandos possuem de sua construção da profissionalidade ou de sua identidade como professor.

A graduação é uma formação em nível superior que capacita o profissional para exercer atividades em uma determinada profissão. Considerando-se os profissionais formados em cursos de graduação na modalidade Licenciatura, a pergunta que se coloca é: os

licenciados são profissionais formados para desenvolver atividades em qual profissão? (Pires, 2023, p. 4).

Para uma compreensão do processo identitário biográfico, encontra-se na base do referencial teórico uma consideração de Dubar (2005) a respeito da profissão exercida pelo indivíduo, em que as esferas por ele vividas são consideradas áreas de identificação deste na sociedade. Para melhor compreender sobre as esferas de vida apresentadas, vale considerar que, segundo Dubar (2005, p. 146),

Se os modos de construção das categorias sociais a partir dos campos escolar e profissional adquiriram tal legitimidade, é porque as esferas do trabalho e do emprego e também da formação (escolar, mas também profissional, inicial, mas também contínua), constituem áreas pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos.

Partir da concepção descrita acima pela entrevistada P-7, em relação a sua perspectiva profissional após a conclusão do curso, é compreender que a hipótese de que há uma falta de entendimento sobre as possibilidades de atuação profissional que o curso lhe oferece estão sendo minimizadas, na medida em que há um aprofundamento do licenciando nas atividades oferecidas pelo curso.

As motivações de ingresso dos alunos do campo da pesquisa não se encerram apenas com a relação que se refere de forma direta aos docentes locados no campus do IFPE-BJ. Um outro motivo relatado pelos alunos, no momento das entrevistas, chama a atenção do pesquisador, pois anterior à formulação dessas categorias que nasceram após a leitura do PPC e das entrevistas, já se encontrava relatado nas categorias outrora descritas, que é a localização geográfica do curso.

foi assim, quando esse curso abriu, daqui para o sertão todo mundo ficou sabendo, quem era músico, quem gostava de música ficou sabendo, e era um lugar mais próximo do que ter só o conservatório que era lá longe, conservatório ou a faculdade de música que era lá longe (P-5, entrevista realizada em 27/05/2024).

O curso, nesse momento, se constituiu como uma área pertinente de identificação social, uma vez que os próprios indivíduos perceberam que tanto a escola quanto a profissão por eles almejada poderiam proporcionar, de forma objetiva, a legitimidade que os fariam ser identificados também como detentores desse conhecimento musical almejado. Desse momento em diante, eles passariam a

experimentar o que Dubar (2005, p. 146) chama de “legitimidade”, que lhes foi atribuída pela própria instituição de ensino, bem como, pelas pessoas que estavam ao seu redor. Eram agora chamados de alunos do IF ou mesmo Licenciandos em Música.

Após a atribuição que eles receberam por parte da instituição e dos que estavam ao seu redor, constroem-se as identidades para si, nas quais o próprio indivíduo constrói para si mesmo, baseado não mais na narrativa do outro, na atribuição, mas na narrativa pessoal. Quando lhe perguntam sobre o ingresso no curso, o sujeito lhes responde: “sim, agora sou aluno da referida instituição”, nesse caso, do IFPE-BJ.

O relato trazido por P-5, acima citado, revela uma realidade que não é particularidade exclusiva desta pesquisa. A Revisão de Literatura apontou para a pesquisa de Mateiro e Borgerth (2007) que também trouxe relato de alunos que tiveram dificuldades para se inscrever em vestibulares de música, em virtude da dificuldade de deslocamento para realização deste, situações causadas pelo período de isolamento social, além de circunstâncias adversas. A recém pandemia causada pela Covid-19 provou que as dificuldades de locomoção para realização de atividades, como reuniões, palestras, além de cursos nas mais diversas áreas de atuação não são mais consideradas como um tabu que precisa ainda ser vencido, contudo, é certo que nem sempre foi assim. De acordo com Mateiro e Borgerth (2007, p. 102), “mais de um entrevistado declarou que não teve muitas opções de escolha de cursos superiores de música, seja pelo grau de dificuldade das provas do vestibular ou pela localização geográfica”. Na atualidade, tem-se experimentado um período de crescimento em relação a novos cursos de formação docente em música.

5.2 FORMAÇÃO DE UM NOVO PROCESSO IDENTITÁRIO

Falar sobre processo é falar sobre vivências que são experimentadas na vida daqueles que estão inseridos em determinado contexto. Não me sentiria mais à vontade em iniciar esse tópico senão apresentando uma consideração sobre essa condição do indivíduo que é o processo identitário. “O processo de se tornar professor está ligado à aquisição de uma identidade, e sua construção é influenciada por processos de socialização vivenciados ao longo da vida profissional” (Pires, 2023, p. 10). Segundo a perspectiva teórica de Dubar (2005), os processos de formação do

indivíduo são construídos nas experiências vividas no âmbito social e destacam-se como parte de nossa construção das identidades profissionais. De acordo com Dubar (2005, p. 27), “a construção de uma identidade de ofício pressupõe uma forma de transação subjetiva que permita autoconfirmação regular de sua evolução, concebida como o domínio progressivo de uma especialidade, sempre mais ou menos vivida como uma arte”.

Estudos recentes afirmam que docentes que não se sentem aptos a desempenhar seus conhecimentos adquiridos durante sua formação, e alunos em formação docente que não conhecem o teor principal de sua formação na instituição a qual estão sendo formados, são mais vulneráveis a abandonar a profissão que almejam (Pires, 2023). Durante a coleta de dados, realizada por meio das entrevistas semiestruturadas, pôde-se encontrar relatos de licenciandos que tiveram a oportunidade de experimentar uma mudança em sua escolha de atuação profissional, chegando em algumas situações até 70% o que outrora era tido para si como sua prioridade e que chegou a ocupar o segundo lugar de sua preferência profissional de atuação. Isso nos mostra a importância de conhecer com propriedade o meio social em que o indivíduo se encontra, tendo a consciência de que quanto mais me aproprio deste lugar, mais pertencimento terei a este, como nos mostra o relato abaixo.

Eu vim para tocar, para me aperfeiçoar na prática, e aqui, de repente, didática, que é isso, sala de aula, estágio. E aí, a gente foi tendo essa virada de chave, mas, para mim, hoje é um orgulho, porque eu atuo na minha formação profissional, e que está em andamento muito mais como professor, já trabalhando em escolas regulares, ensino com a educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais. Então, o meu trabalho hoje, acho que 80% a 90% é mais como professor, e 20% a 10% hoje é como teórico (P-4, entrevista realizada em 24/06/2024).

Quando em seu relato P-4 apresenta a expressão “aperfeiçoar na prática”, a compreensão que se tem é que ele procura revelar uma forma de transação subjetiva. Essa mudança no campo da transação subjetiva sobre a qual refere-se Dubar (2005) aponta uma ruptura que ainda não ocorreu, mas acontecerá. O autor chama esse movimento de continuidade e ruptura, processo que precisa acontecer para que surjam novas identidades ou para que se estabeleçam as que ainda se encontram no campo da subjetividade.

Dubar (2005) aponta para vivências experimentadas nas relações de trabalho e/ou cotidiano de cada indivíduo. De acordo com ele, as categorias pelas quais o

indivíduo se identifica são estabelecidas através de campos que possibilitam sua identificação pessoal com o seu redor. É salutar considerar que a construção que Dubar (2005) aponta como categorias sociais em seu livro *“A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”*, aparece como resultado de experiências em que os campos de atuação escolar e profissional se encontram. Tendo como referência esses dois últimos campos apresentados pelo autor, pode-se estabelecer diretamente uma relação de compreensão com o objeto de pesquisa desta investigação, que é o licenciando. Ainda sobre seu relato, o termo “escolar” refere-se ao processo de formação docente dos licenciandos e a expressão “profissional” em relação às possibilidades de atuação profissional no mercado de trabalho entendida assim pelo discente, a partir das disciplinas e experiências que lhe são oferecidas durante o curso. Quando as expressões trabalho e emprego aparecem nesse contexto, surgem associadas à formação, logo, Dubar (2005) afirma que elas “constituem áreas pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos” (Dubar, 2005, p. 146).

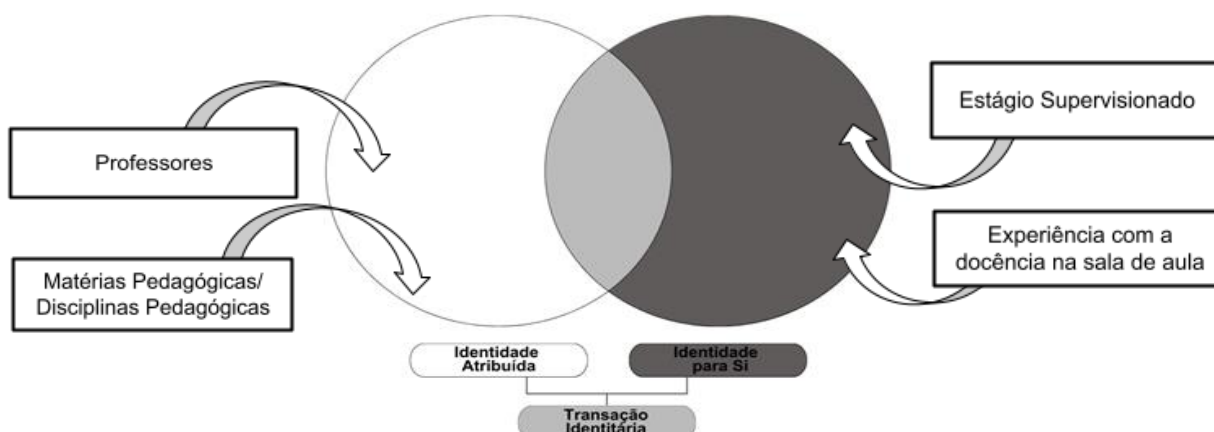
Um relato de experiência apresentado por dois autores que pesquisam sobre a profissionalidade docente do professor de música, Pires e Gauthier (2020, p. 3), exemplifica bem a experiência que encontrei no relato de P-4, acima. Segundo os pesquisadores: “Como professora do Estágio Supervisionado em um curso de licenciatura percebi, por um lado, a dificuldade de construir com os licenciandos a identidade profissional do professor de música, uma vez que a maioria deles se reconhece como músico instrumentista”. O mesmo participante conta-nos sobre a experiência de experimentar sua profissionalidade docente em lugares que outrora não eram de seu pertencimento, ambientes que só foram alcançados após o início de sua formação docente. Estes ambientes trouxeram para o discente a necessidade e à condição de avaliar essa experiência não apenas no campo da subjetividade como também de atuação. A oportunidade de experimentar a atividade profissional em exercício ainda em construção e não consolidado.

Esses momentos e ambientes são reconhecidos por Dubar (2005) como processos de reconhecimento e também de ruptura. Com isso, há a possibilidade de se identificar atuando em alguma área que até então não se considerava pertencente. A alternativa de exercer sua profissionalidade em um cenário diferente do que habitualmente lhe era comum, proporciona aos licenciandos, a possibilidade de escolha profissional e atuação após sua formação docente estabelecida, como

elencado por P-1: “[...] *no meio do curso vem, vêm ideias de você também seguir a carreira da performance, né? Eu acho que em determinado momento você olha e diz não, até que, quem sabe não dá para seguir a carreira da performance* (P-1, entrevista realizada em 27/06/24).

A ruptura é clara no relato do P-1, acima mencionado. Os questionamentos fazem parte da continuidade e/ou da ruptura apontada por Dubar (2005). Segundo Dubar (2005, p. 324), para quem “a transação subjetiva pode levar a uma continuidade entre identidade herdada e identidade visada ou a uma ruptura, a uma discrepância, entre a definição de si oriunda da trajetória anterior e a projeção de si no futuro”. Quanto às escolhas feitas pelos indivíduos para seus objetivos pessoais e profissionais, compreende-se que o fenômeno identitário precisa ser iniciado na vida de uma pessoa, sendo necessário que esse indivíduo vivencie uma perspectiva fenomenológica baseada na compreensão dos acontecimentos ligados às suas atividades intrinsecamente ligadas ao seu cotidiano, é observado um lugar de pertencimento por este que está inserido no novo contexto, experimentando-o (Dubar, 2005). Foi absolutamente comum, ouvir durante as entrevistas realizadas no processo de coleta relatos sobre as influências recebidas voluntaria ou involuntariamente pelos licenciandos durante sua formação. Quando me refiro a voluntárias estou discorrendo, por exemplo, sobre disciplinas pedagógicas que através de seus docentes, possibilitaram a compreensão da importância e relevância destas no cenário educacional. Quando penso no modo involuntário, lembro-me dos relatos apresentados nas entrevistas que revelam por exemplo atividades que são corriqueiras ao curso de formação, mas que diretamente afetaram as identidades profissionais dos licenciandos, como exemplo, as provas práticas de instrumento musical. Essas duas situações fazem parte de um arsenal de influências que contribuem para um novo processo identitário do indivíduo experimentado durante a transação das identidades apresentadas conceitualmente.

Figura 5 – Influências identitárias



Fonte: O Autor (2024).

Uma das atividades ligadas ao cotidiano social do indivíduo é a vivência com o aprendizado escolar, seja ele em qualquer nível, a exemplo das vivências relatadas pelos participantes desta pesquisa. Nessa perspectiva, P-1 relata que “em um determinado momento”, referindo-se a um momento de sua formação superior em música.

O período de formação docente é constituído por momentos vividos e experienciados pelos alunos, que se relacionam diariamente, mediante as disciplinas oferecidas em um mesmo local de ensino, seja ele físico ou mesmo virtual. Certamente, durante esse período existem situações em que as influências de outros podem promover mudanças nas decisões, nas escolhas profissionais e pessoais, nos pensamentos ou mesmo nas crenças desses indivíduos. De acordo com Dubar (2005, p. 137), “cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma”. Em experiência apresentada por Pires (2023) a respeito desse novo processo de formação identitária, observa-se que “à medida que o licenciando em formação se socializa e começa a absorver os diferentes elementos da cultura profissional docente, uma nova identidade se configura, qual seja a identidade profissional” (Pires, 2023, p. 10).

Um relato curioso é trazido por um dos participantes desta pesquisa em relação ao processo identitário pessoal em mudança. Segundo afirma P-7, “*então, assim, com o curso de licenciatura e com o professor Niraldo, ele foi mudando minha mente e me mostrando que é totalmente diferente*” (Entrevista realizada em 17/06/2024). Certamente, o trabalho desse profissional citado não é mudar a mente de nenhum aluno, mas a consideração trazida por Dubar (2005) pode nos ajudar a compreender

melhor que isso se dá mediante suas experiências de acontecimentos e atividades ligadas ao cotidiano. Diferente de P-7, no próximo relato o participante reafirma que já possui em si a concepção intrínseca de sua identidade profissional estabelecida, com prospecção de mudanças que já ocorreram durante algum momento em sua formação: *“Eu me acho outro músico. Tanto assim, na mentalidade. Na forma de **agir**, na forma de **falar**. Na forma de se comportar. Na forma de tocar. Na forma de observar os outros tocando. Eu acho que muda muita coisa”* (P-8, entrevista realizada em 03/06/2024, grifos nossos).

Para melhor compreender esse relato, apresento o seguinte entendimento de Dubar (2005, p. 127): “Subjetivamente, a transformação social é, pois, inseparável da transformação das identidades, isto é, tanto dos “mundos” construídos pelos indivíduos como das “práticas” decorrentes desses “mundos”. O relato trazido pelo participante da pesquisa, chama a atenção para os verbos agir e falar, utilizados por ele. Quando o sociólogo Dubar (2005) apresenta a informação de que essas práticas decorrem de mundos, faz-se uma relação quando o entrevistado afirma que, após um dado momento no curso, ele olha para si como outro músico. Os valores, as práticas e os diálogos estabelecidos com o entrevistado durante o curso apresentam modificações no agir e no falar, dentro das perspectivas almejadas enquanto licenciando. Para Dubar (2005), esse relato pode ser chamado de identidade para si, construída através de sua própria narrativa pessoal.

5.3 O SONHO DA LICENCIATURA EM MÚSICA

Para alguns alunos que desejam cursar Licenciatura em Música, nem sempre é tão fácil encontrar uma graduação próxima de seu endereço residencial ou mesmo próximo de sua localidade. Assim, o “sonho” de cursar música como graduação torna-se, para muitos, inacessível, mesmo que, atualmente, graduações, inclusive de Música, podem ser encontradas nos formatos de Ensino à Distância (EAD), mas nem sempre foi assim. Observa-se no relato abaixo, um exemplo desse contexto:

15 anos atrás, eu toquei o carnaval no Recife. Eu era doido para fazer conservatório de música, por questão financeira, não tinha como eu ir, porque a minha família não tinha condições. Eu também não tinha de ir para lá, para o Recife, para morar, para me manter (P-8, entrevista realizada em 03/06/2024).

A questão relacionada à localização geográfica em que o curso é oferecido, está posta há mais de uma década por autores como Mateiro e Borghetti (2007), além de atualmente se constituir como discussão oportuna sobre essas questões (Pereira, 2021). Mediante os relatos apresentados pelos licenciandos nas entrevistas observa-se que o IFPE-BJ procurou de algum modo alcançar um público através da construção de um programa de curso que se assemelhasse ao conservatório no sentido de aprimorar a técnica no instrumento musical escolhido como foco.

O curso oferecido na proposta de Licenciatura em Música pelo IFPE - BJ, possibilitou a inserção de muitos discentes que tinham consigo o desejo de cursar música Ensino Superior e fazer desse momento a realização pessoal e profissional de suas vidas. Alguns, como no relato acima, até já trabalhavam na área, mas não possuíam nenhuma condição, financeiramente falando, de se manterem longe de suas residências.

Foi assim, quando esse curso abriu, daqui para o sertão todo mundo ficou sabendo, quem era músico, quem gostava de música ficou sabendo, e era um lugar mais próximo do que ter só o conservatório que era lá longe, conservatório ou a faculdade de música que era lá longe, como a Universidade Federal de Pernambuco, a UFPE (P-5, entrevista realizada em 27/05/2024).

Os relatos que afirmam sobre a situação geográfica favorável são trazidos por muitos participantes da pesquisa, a frase “era um lugar mais próximo” produziu um discurso quase que unânime sobre essa questão entre os alunos da licenciatura. Em sua maioria, os alunos da Licenciatura em Música do IFPE-BJ são oriundos de cidades vizinhas do município de Belo Jardim, local em que está situado o curso. Em contrapartida, encontram-se alunos que já pertenciam ao ambiente escolar do próprio instituto, uma vez que estes foram advindos do Ensino Médio ou de cursos técnicos também ofertados pelo próprio IFPE-BJ.

5.4 NOVA PROPOSTA CURRICULAR

Quando se refere ao currículo, não tivemos unanimidade dos entrevistados. Nas entrevistas encontram-se, por muitas vezes, as expressões: “nova proposta”, “algo novo”, “curso diferente”, entre outros. Quando os licenciandos apresentam seus relatos dessa maneira, estão se referindo a dois aspectos de sua formação: 1) a

ênfase no instrumento e 2) a proposta de um curso que tem em seu currículo as práticas de ensino a partir da música popular. Perguntado sobre o que mais atraiu um dos licenciandos para ingressar no curso, ele apresenta uma expressão que necessariamente não foi dita pela maioria dos participantes: “a fama do curso”. Contudo, em seu relato o que esse participante apresenta refere-se diretamente à questão curricular, quando utiliza termos como junção e abrangência.

Eu acredito que a fama do curso me atraiu, porque a gente não vê por aqui um curso que abrange tanto uma área, que é a licenciatura, o estudo para virar professor, quanto a área da performance, que é como se fosse essa junção, desse bacharelado para habilitação e canto, então a gente não vê por aqui cursos que agregam tanta coisa juntas, como esse agrega, nesse curso período de música (P-5, entrevista realizada em 27/05/2024).

No conceito sobre identidade apresentado por Dubar (2005), a maior quantidade de identificação nos indivíduos desta pesquisa está relacionada às rupturas no reconhecimento no nível pessoal e institucional de ensino. Nesse processo de formação docente, portanto, apresenta-se uma nova identidade desenvolvida através das relações entre os sujeitos e entre o sujeito e a instituição. Para melhor compreender o que P-5 quer dizer com a expressão “a gente não vê por aqui um curso que abrange tanto uma área”, decidiu-se trazer a explicação do PPC em relação aos seus egressos. De acordo com documento,

O egresso da Licenciatura em Música, com habilitação em práticas interpretativas da Música Popular (instrumento/canto), será um profissional preparado para atuar no ensino de música, na Educação Básica assim como na educação não formal e outros ambientes educativos especializados. Poderá atuar ainda como intérprete solista, preparador vocal, arranjador musical, instrumentista em conjuntos musicais, bandas militares e civis, bandas sinfônicas e orquestras (IFPE, 2002, p. 17).

Considera-se pertinente observar que P-5 se utiliza da expressão “o estudo para virar professor”, referindo-se à obtenção de um conhecimento objetivamente específico para lecionar, o qual é utilizado pelo participante, tendo como compreensão a respeito do curso que durante o período em que estiver na licenciatura em música, será munido desse conhecimento para poder atuar profissionalmente como professor de música. O PPC, por sua vez, apresenta a expressão “será um profissional preparado para”, deixando a entender que o licenciando do IFPE-BJ, após a

conclusão do curso, estará apto para atuar em ambientes de ensino escolarizado, como a educação básica, e em ambientes de terceiro setor.

Segundo Dubar (2005), a força histórica do modelo de organização profissional possui três grupos estratificados, que possuem uma dupla fonte de poder e de legitimidade. Nesse caso, nos ateremos ao segundo grupo do “saber”, os “profissionais por ofício”. Segundo o autor, estes obtêm seu poder através de sua relação com o **saber** (técnico e especializado) e sua legitimidade da sua posição individual e coletiva na organização e no **mercado de trabalho** (Dubar, 2005, p. 199, grifos nossos). Nos relatos que encontrei durante a coleta de dados, pôde-se perceber uma referência direta ao poder e legitimidade através do saber. Quando questionado sobre sua relação com o saber das disciplinas oferecidas pelo curso, P-5 afirmou que ainda não se sentia preparado, contudo, em dado momento ele aponta para a obtenção do poder em relação ao seu aprendizado no curso. Nesse momento, o participante apresenta medo e insatisfação com situações que ocorreram durante sua formação, mas posteriormente ele se posiciona em relação ao seu desenvolvimento como licenciando durante a sua experiência com a monitoria que exerceu durante a formação docente.

Eu não me sinto preparado ainda, eu acho que a pandemia prejudicou o andamento na questão da performance.[...] na parte de ensino, eu acho que eu chego bem porque a gente conseguiu abrir as extensões, eu fiquei à frente das extensões como aluno monitor e isso me deu uma cancha, uma experiência boa e eu acho que eu tenho bastante interesse e acho que são três vertentes que o curso despertou em mim, o de ensinar, o de performar e o de pesquisar, então, assim, eu acho que nos três eu vou sair bem (P-5, entrevista realizada em 27/05/2024).

O mesmo participante (P-5) ainda se expressa em relação à legitimidade que o “saber” lhe confere, na compreensão de que pode utilizar esse conteúdo e experiência com aquilo que Dubar (2005) chama de mercado de trabalho ou atuação profissional, e que tão pertinente apareceu na revisão de literatura desta pesquisa. O relato desse participante afirma: “eu diria que canto é um dos instrumentos que a gente consegue ter mais área de trabalho, porque muita gente quer cantar”. Na relação com o “saber”, o indivíduo adquire sua legitimidade em relação a apropriação do conhecimento de forma individual ou coletiva, uma vez que o saber se torna elemento

essencial para que ele perceba seu papel e identidade como profissional na sociedade.

Percebe-se também que na narrativa de P-5 e no PPC, a expressão “saber” encontra-se explícita no documento do curso, como também na narrativa do licenciando. É importante compreender que quando Dubar (2005) discute sobre legitimidade de posição individual e coletiva na organização, logo compreende-se, no contexto desta pesquisa, como atuação profissional do indivíduo, e que ela está presente no ambiente de ensino, uma vez que dele surgem as possibilidades de atuação profissional daqueles que se encontram diretamente ligados a esse ambiente.

Para uma melhor compreensão dessa “nova proposta”, assim chamada pelos participantes, realizou-se a pesquisa documental do PPC, analisando os pontos comuns e divergentes existentes no documento. Seguindo essa linha de pensamento analítico, buscou-se a partir desses pontos atingir um nível de entendimento mais amplo sobre como se tem estabelecido essa relação entre a formação e a habilitação no instrumento para o licenciando do IFPE-BJ.

A análise documental permitiu identificar, dentro de uma perspectiva socioeducacional, a necessidade de elementos indispensáveis para a reflexão sobre a relação do licenciando com a habilitação no instrumento musical no curso de formação do IFPE-BJ. Dentre os elementos considerados como indispensáveis para essa compreensão entre a habilitação e a formação docente, pode-se apontar como primeiro da lista as disciplinas pedagógicas oferecidas durante o curso. O entrevistado P-10 traz uma consideração sobre as disciplinas de cunho pedagógico, além de nominar uma das que mais lhe chamou atenção, não acreditando que ela em específico estaria presente no contexto de sua graduação em música.

Mas a disciplina pedagógica eu acho que foi a maior surpresa assim, de chegar no terceiro período e ver psicologia era uma coisa que eu não esperava ver no curso. Então, quando eu vi nossa, não, não imaginava que ia estudar isso. E quando eu estudei eu também achei incrível, Achei muito essencial para nossa graduação, né? Mas eu acho que foi principalmente isso. As disciplinas musicais eu já meio que imaginava. Só pelo nome eu já imaginava o que era, mas as pedagógicas não. (P-10, entrevista realizada em 04/06/2024).

De acordo com o relato acima, somente após cursar a disciplina, P-10 percebeu-se que, em um curso de licenciatura, o qual o instrumentaliza para ser professor, as disciplinas pedagógicas voltadas diretamente ao ensino são

consideradas essenciais na construção do indivíduo em formação docente. É necessário compreender que, nesse processo de reconhecimento e ruptura, o histórico identitário que esse participante acima relata, ele não traz a identidade de professor, contudo, mediante a experiência dos fatores institucionais vividos durante o processo de formação, sua concepção em relação às disciplinas pedagógicas não musicais passou por uma ruptura.

Nos relatos dos participantes encontram-se insatisfação quanto ao percentual das disciplinas voltadas à música durante sua formação. Para uma melhor compreensão sobre como se dá essa divisão, apresenta-se o que o PPC do curso oferece durante esse período de formação do licenciando. De acordo com esse documento, a Distribuição Percentual da Carga Horária do Desenho Curricular acontece: de maneira geral, a carga horária do Curso de Licenciatura em Música do IFPE - BJ, está assim distribuída, de acordo com a orientação da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, em que o Núcleo Comum possui: 780,2h/a, que equivale a 26,4%, o Núcleo Específico 1.045,8h/a, que equivale a 35,3% e o Núcleo Complementar 332h/a, que também possui um percentual de 11,3%; além da Prática Profissional 799,2h/a, com um percentual de 27%, tendo como resultado final uma carga horária total (CHT) de 2.957,2 e 100%. Os quadros abaixo exemplificam a compreensão dessa divisão da carga horária em porcentagem, realizando análises de comparação a partir das porcentagens acima descritas. Para melhor aproveitamento, foram construídos dois quadros (ver Quadro 13).

É importante considerar que o PPC informa, no item Estrutura Curricular, que o curso tem como primeiro objetivo a formação de professores de música para atuar na educação básica, dado que em alguns momentos parece não estar claro de alguma forma para os alunos ingressos. Nessa perspectiva, apresenta-se no quadro abaixo a distribuição das disciplinas apresentadas através dos quatro principais eixos de formação do curso. Nesse quadro, pode-se comparar em termos percentuais as diferenças entre um componente e outro.

Quadro 13 - Componentes curriculares/ porcentagem/ núcleo

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA POR NÚCLEO EM PORCENTAGEM
Núcleo comum	26,4%
Núcleo específico	35,3%

Núcleo complementar	11,3%
Prática profissional	27%

Fonte: O Autor (2024).

No quadro acima foi apresentado o núcleo comum como disciplinas ligadas à parte pedagógica do curso. O que se refere ao núcleo específico tem relação direta com as disciplinas de música, as quais todos os discentes precisam vivenciar durante o curso, independentemente de sua escolha pela habilitação em instrumento. As disciplinas de núcleo complementar estão também ligadas diretamente ao aprendizado musical, mas a prática profissional refere-se ao desenvolvimento técnico dos licenciandos no instrumento de habilitação escolhido.

Quanto à possibilidade de relação dos componentes curriculares serem responsáveis pela influência identitária dos licenciandos encontram-se relatos de outros entrevistados que afirmaram não possuir nenhum sentimento de apego às disciplinas pedagógicas voltadas ao ensino, até que durante a formação e a partir do contato e a prática com esses ambientes de ensino, como o estágio, o interesse surgiu. Tal sentimento de apego ao novo surgiu durante as experiências ofertadas durante o curso, o que para esses licenciandos ainda era considerado novo em suas perspectivas como sujeitos em formação docente inicial. Durante a realização das entrevistas, tive ainda a oportunidade de encontrar relatos de alunos que perceberam a diferença de percentual de disciplinas de música como menor em comparação com o percentual das disciplinas voltadas para a docência na educação básica.

É possível também encontrar relatos de experiências de licenciandos que mudaram de opinião após o contato com as disciplinas voltadas para o ensino na educação básica, e que haviam adentrado no curso apenas com a pretensão de estudar seu instrumento de habilitação. Esses relatos apresentam uma relação direta com o PPC, pois demonstram o olhar dos que estão vivenciando as disciplinas oferecidas e, a partir disso, pode-se estabelecer um comparativo entre ambos.

A respeito das experiências e opiniões que sofreram uma modificação identitária, tem-se, inicialmente, um relato impactante coletado durante as entrevistas. Um dos entrevistados afirmou: *“uma coisa que eu nunca imaginava em ser professor. Nunca. E hoje, eu sou professor. Nunca imaginei. Foi às matérias pedagógicas que me formaram isso”* (P-5, entrevista realizada em 27/05/2024). Um outro relato, mais

cheio de detalhes, também conta sobre as experiências formadoras desses licenciandos durante a graduação.

Eu tive, como eu falei anteriormente também, algumas viradas de chaves aqui e com relação às disciplinas, eu já vim com foco em algumas delas, quando eu vi a grade curricular, acho que no site, conversando com alguns colegas já aqui, eu vim com foco na performance e as disciplinas que eu já estava em mente eram harmonia, era percepção, todas ligadas à prática. Mas quando eu comecei a cursar disciplinas, houve uma delas, algumas delas, mas quando eu paguei disciplina de didática e paguei também psicologia, foi começando a ter essa virada de chave e a entender (P-4, entrevista realizada em 24/06/2024).

Esta pesquisa revela, por meio do relato acima, que não necessariamente os rótulos ou títulos atribuídos ao indivíduo foram capazes de influenciar a identidade dos licenciandos. No relato acima, P-4 afirma categoricamente que procurou o curso com foco em disciplinas específicas de música (Harmonia, Percepção), contudo, com o contato com as disciplinas pedagógicas (as quais ele cita duas específicas), há uma ruptura em sua identidade.

É relevante para os resultados desta pesquisa ressaltar que, na entrevista com P-4, uma de suas narrativas está ligada à prática das disciplinas chamadas por ele de 'pedagógicas'. Além das disciplinas que ele faz questão de citar novamente, a expressão utilizada é 'virada de chave', referindo-se à mudança de mentalidade e percepção quanto a exercer a profissão como professor nas escolas de educação básica, e que aconteceu mediante a experiência do estágio supervisionado durante o período de formação docente inicial. O mesmo participante traz em sua narrativa a informação de que o instrumento musical ainda é considerado por ele como um sentimento íntimo.

Ainda continuo apaixonado pelo instrumento, a habilitação do meu instrumento é muito forte, [...] continua muito forte. As disciplinas que eu já vinha visando, eu também supervalorizei, mas outras que eu nem conhecia, passei a dar um valor igual também (P-4, entrevista realizada em 24/06/2024).

É importante lembrar que isso não foi uma regra para todos. Nesse sentido, um outro relato traz mais uma concepção sobre as disciplinas de música e pedagógicas voltadas para o ensino na escola de educação básica, como também para ensinar o seu instrumento de habilitação, é a proposta de curso sendo recebida pelos

licenciandos como um fator de ampliação da visão de mundo, o que também resulta na apresentação de uma mudança identitária do indivíduo nela inserido. Isto se apresenta de forma explícita no relato abaixo apresentado.

[...] eu não tinha a vontade de ensinar esse instrumento e hoje é muito natural para mim ensinar as coisas que eu aprendi, então eu pensava em entrar no curso para ter mais o diploma mesmo [...] mas quando eu penso isso hoje eu falo não, eu acho que eu tenho um campo muito bom para aplicar ensinando, ensinando as pessoas a cantar (P-5, entrevista realizada em 27/05/2024).

Uma vez que o participante acima afirma que pensou em entrar no curso para somente possuir o diploma, percebe-se claramente, nesse caso, a importância que ele atribui à identidade para o outro. Nessa perspectiva, é importante lembrar que para Dubar (2005), esse tipo de identidade acontece através da atribuição que os demais indivíduos rotulam o outro. Nesse caso específico, o instrumento musical, que é apresentado como um dos descritores na Revisão de Literatura, é apresentado como sendo o motivo principal que levou o P-5 a ingressar no IFPE-BJ.

O quadro abaixo, portanto, considera as diferenças percentuais das disciplinas oferecidas durante a formação docente do IFPE-BJ. Estas diferenças estão presentes nos relatos dos alunos durante as entrevistas e podem ser percebidas nos momentos em que o pesquisador tem esse contato com os entrevistados. O quantitativo menor de disciplinas de música específicas em comparação com as que são do núcleo comum pedagógico, podem comparadas abaixo, partindo do que os documentos do curso apresentam.

Quadro 14 - Percentual das disciplinas ofertadas

Núcleo comum	Núcleo específico	Diferença em percentual
26,4%	35,3%	9,1%
Núcleo específico de música	Prática profissional em música	Total da porcentagem em disciplinas de música
35,3%	27%	62,3%

Fonte: O Autor (2024).

No quadro de comparativo percentual, acima apresentado, é clara a diferença entre o núcleo específico (referindo-se às disciplinas de música) e o núcleo comum.

Nesse resultado, considera-se que o estudo das disciplinas específicas de música ofertadas pelo curso se sobrepõe às disciplinas pedagógicas. Com relação às disciplinas do núcleo específico, a soma delas com as relacionadas diretamente à prática profissional apresenta um resultado 35,9% maior que as disciplinas do núcleo comum. Esses resultados permitiram observar um panorama dos percentuais referentes às disciplinas específicas de música e às disciplinas chamadas pedagógicas da Licenciatura em Música do IFPE-BJ.

Foi realizada uma análise comparativa do quantitativo de disciplinas de música versus quantidade de disciplinas pedagógicas. A partir dessa observação, verificou-se que 14 disciplinas ministradas durante todo o curso são pedagógicas e o número de disciplinas chamadas de núcleo específico e prática profissional é de 45 disciplinas ministradas durante todo o curso. As disciplinas às quais me refiro acima estão todas ligadas diretamente às disciplinas de música ministradas durante a formação docente.

Numa carga horária de 2957,2 das disciplinas totais apresentadas na Matriz curricular do curso, tem-se uma carga horária do instrumento escolhido para habilitação no curso de 265,6. Dessa forma, se esse valor for considerado em percentual, teremos menos de dez por cento das disciplinas ofertadas no curso para a habilitação no instrumento propriamente dita.

A despeito de todas as informações acima esclarecidas, as disciplinas complementares, que são apresentadas através do PPC para a habilitação, são compostas da seguinte maneira: Os três núcleos que compõem a organização curricular do curso são permeados por atividades de Prática Profissional (Prática Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado e atividades acadêmico-científicas e culturais).

5.5 HABILITAÇÃO EM INSTRUMENTO NA LICENCIATURA

Durante anos, houve duas propostas de formação superior em música que conferiu a centenas de estudantes o diploma de Bacharel em instrumento para aqueles que almejavam seguir a carreira como performer e a Licenciatura para os demais que se enxergavam como professores da Educação Musical nas escolas especializadas ou mesmo nas de educação básica, principalmente após a Lei 11.769 determinar a obrigatoriedade da música na escola. Falar sobre a possibilidade de uma habilitação em instrumento musical já poderia ser considerado algo novo para a área,

muito mais, pode-se dizer que seria considerado pelo menos desconhecido um curso com essa amplitude de formação, disponível no interior do estado de Pernambuco, localização que não dispunha nem mesmo dos formatos tradicionais de formação em música.

Durante as entrevistas realizadas com os licenciandos do IFPE-BJ, encontram-se relatos sobre a habilitação no instrumento. É bem verdade que no roteiro da entrevista já estava contemplado esse assunto, contudo, muitos deles se anteciparam falando sobre essa peculiaridade que o curso oferece. Os relatos obtidos se concentraram em três escolhas de respostas. Para alguns, a habilitação está perfeitamente contemplando tudo que precisa conter para essa formação. Para outros, existem situações que precisam ser repensadas, em se falando das aulas específicas do instrumento. Um terceiro grupo acredita que está bom, mas existem pontos a melhorar.

Nos relatos abaixo, colhidos nas entrevistas, pode-se compreender com mais clareza o que pretendeu-se apresentar no texto acima. O primeiro relato trata sobre um licenciando que apresenta sua satisfação plena com a habilitação. Quando questionado se faria alguma sugestão para a disciplina específica de instrumento, sua resposta é clara e direta: *“Sugeriria alguma modificação para a sua habilitação, para essa especificidade oferecida pelo curso? Acho que não. Está satisfeito? Estou”* (P-3, entrevista realizada em 27/06/2024).

O próximo relato apresenta um participante que não se sente preparado pela habilitação em instrumento para exercer a profissão, seja como performer ou mesmo em sala de aula. Sua resposta é taxativa: *“Apesar de já estar cursando o quinto período, que corresponde a mais ou menos cinquenta por cento do curso, ainda há essa insatisfação. Não, não acho nada satisfatório e, inclusive, eu acho que é a disciplina que eu menos tenho propriedade, que o meu próprio instrumento é o que eu menos tenho propriedade”* (P-6, entrevista realizada em 27/06/2024).

Ainda, pode-se encontrar o relato de um outro grupo de participantes que aparecem nos relatos, aqueles que se encontram satisfeitos parcialmente, sugerem mudanças e relatam a razão pela qual o fazem. É importante considerar que as reivindicações de melhorias que aparecem nas entrevistas e que possuem relação direta com a habilitação em instrumento estão, em sua grande maioria, voltadas a três aspectos: Tempo de aula individual no instrumento, currículo aplicado ao instrumento por meio da música popular brasileira e diversidade na oferta das disciplinas

específicas, voltadas para a particularidade oferecida pela licenciatura, que é a música popular.

Os próximos dois itens que se seguem nesta pesquisa pretendem apresentar a dicotomia que fora encontrada nos relatos dos participantes, em que, por vezes, licenciandos afirmam sentirem-se preparados para a docência e, em outros momentos, aqueles que não acreditam que um dia estarão diante de uma turma de alunos ensinando música.

5.5.1 O que diz o documento

O documento da pesquisa em fonte documental escolhido para análise como um dos meios de coleta de dados foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Para dar continuidade a esta análise, que teve como alicerce o referido documento, é importante considerar a existência de uma primeira versão, que foi criada no ano de 2014 e uma segunda versão em 2024. O documento apresenta três reformulações do Curso na Matriz Curricular: a primeira aconteceu no ano de 2011, momento em que o curso estava iniciando, a segunda em 2013, durante o período em que ainda a primeira turma encontrava-se cursando a licenciatura, mas que só foi validada em 2014, ano posterior a sua alteração (IFPE, 2024, p. 21). A terceira e última reforma do PPC, que é a mais recente, ocorreu em setembro de 2024, ano em que está acontecendo a coleta de dados desta pesquisa.

Para que haja uma compreensão mais ampla a respeito das diferenças apresentadas entre as mudanças que ocorreram no PPC do IFPE-BJ, primeiro apresento o que diz o documento referente ao ano de 2014, que corresponde ao ano anterior de conclusão da primeira turma de formandos. A titulação trazida pelo PPC em sua primeira versão, no ano de 2013, apresenta os dados de identificação do curso, no qual é conferido ao aluno a seguinte titulação:

Será conferido ao egresso o Diploma de Licenciado em Música com Habilitação em Prática Interpretativa da Música Popular (Instrumento: Flauta Transversal; Clarineta; Saxofone; Trompete; Trombone de Vara; Tuba; Violão Popular; Guitarra; Bateria/Percussão) /Canto Popular (IFPE, 2013, p. 64).

No PPC do ano 2014 encontram-se as seguintes informações a respeito do objetivo geral: “formar professores de música para atuarem na Educação Básica e em

instituições especializadas no ensino de música, bem como nos campos instituídos e emergentes no cenário musical brasileiro atual” (IFPE, 2014, p. 14). Os objetivos específicos apresentados são: 1) Formar professores de música com uma sólida base pedagógica alicerçada nos valores humanísticos, científicos, técnicos e artísticos, com capacidade de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas com qualidade para o ensino e aprendizagem; 2) Oferecer habilitações específicas contempladas na formação do professor de música; e 3) Formar profissionais com autonomia intelectual, visando atender às demandas desse campo de atuação com capacidade para desempenhar atividades diversas ligadas ao campo da música.

Considerando o perfil do egresso que emerge desse contexto de formação docente inicial oferecida pelo IFPE-BJ, encontram-se informações que devem ser consideradas mediante as diferenças estabelecidas na apresentação dos dois documentos, visto a distância de tempo em que o primeiro e o segundo PPC foram construídos. Em 2014, essa era a perspectiva que o curso possuía sobre os alunos egressos daquela formação:

O egresso da Licenciatura em Música, com habilitação em práticas interpretativas da Música Popular (instrumento/canto), será um profissional preparado para atuar no ensino de música, na Educação Básica assim como na educação não formal e outros ambientes educativos especializados. Poderá atuar ainda como intérprete solista, preparador vocal, arranjador musical, instrumentista em conjuntos musicais, bandas militares e civis, bandas sinfônicas e orquestras (IFPE, 2013, p. 17).

Para discutir a apresentação do Projeto Pedagógico Curricular apresentado aos licenciandos no ano de 2024, ainda pensando em relação a titulação apresentada nesse período, tem-se a seguinte informação no documento:

[...] será conferido o diploma de Licenciado em Música, destacando a ênfase cumprida no que se refere às práticas de instrumento ou canto, estando apto, assim, a atuar em todo o território nacional nos níveis da Educação Básica e modalidades afins. Sendo assim, será conferido o título de Licenciado ou Licenciada em Música, e em local devido no diploma, a habilitação a qual faz jus: Práticas Interpretativas da Música Popular - (nome do instrumento ou canto popular) (IFPE, 2024, p. 295).

Ainda considerando a apresentação do PPC mais recente, que diz respeito ao ano de 2024, apresento os objetivos geral e específicos atuais. Como objetivo geral,

o texto afirma como necessário: Garantir a formação inicial de professores e professoras de Música, com habilitação em um instrumento musical, atendendo às dimensões pedagógica e musical, a fim de que possam atuar no ensino da Música/Arte, na Educação Básica, nos níveis Ensino Fundamental e Médio e respectivas modalidades, podendo atuar também em conservatórios de Música e em espaços educativos não formais, como docentes, gestores educacionais e regentes em bandas de música e conjuntos musicais, assim como atuar noutros espaços de disseminação da cultura musical (IFPE, 2024, p. 24). Para os Objetivos Específicos: 1- Formar professores para o ensino da Música na Educação Básica e nas suas respectivas modalidades: Educação de jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Quilombola, Educação Inclusiva, bem como nos processos educativos não formais; 2- Formar profissionais do magistério com uma sólida base pedagógica alicerçada nos valores humanísticos, científicos, técnicos e artísticos, com capacidade de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas, contemplando, também, aquelas voltadas às atividades inclusivas; 3- Formar profissionais para atuar no campo da Música, contemplando ensino, gestão educacional e regência em bandas de música e conjuntos musicais; 4- Garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 5- Habilitar profissionais para o exercício da docência e da performance instrumental voltadas para atividades específicas contempladas na formação do professor de Música (IFPE, 2024, p. 24-25).

Sobre o perfil do egresso no PPC 2024, pode-se iniciar fazendo a seguinte consideração: Nesse documento atual, não se encontra a expressão “perfil do egresso”, mas, campo de atuação profissional. Para melhor compreensão daquilo a que se refere esse documento, encontram-se as seguintes informações: será um profissional do magistério, preparado para atuar de modo integrado e indissociável nos seguintes espaços:

[...] na Educação Básica nas diversas etapas e modalidades (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância); em espaço de educação não formal e em outros ambientes educativos especializados, na condição de professor, gestor educacional, regente e/ou produtor cultural e

musical; como intérprete, solista, preparador vocal, arranjador musical, instrumentista em conjuntos musicais, bandas e orquestras sinfônicas e em estúdios de gravação musical; em escolas especializadas em Música, atendendo a crianças, adolescentes, jovens, adultos idosos com ou sem deficiência; na docência ou atividades musicais em associações e/ou centros comunitários, creches e ONGs), atuando em pesquisa musicológica e pedagógica, a qual abrange os aspectos teóricos, práticos e interdisciplinares da Música, em órgãos públicos, privados, civis, militares, religiosos e, ainda, de forma autônoma (IFPE, 2024, p. 39).

Para a análise deste documento, irei recorrer às informações apresentadas na primeira atualização do PPC referente ao ano 2014, considerando que apesar de já existir um documento que data do mês de setembro de 2024 com um novo PPC, os licenciandos participantes desta investigação encontram-se vinculados à primeira Proposta Pedagógica do Curso. Através de um olhar crítico e reflexivo sobre o documento, uma das diferenças que aparecem nos dois PPC's, possuem relação direta com o número de possibilidades e a proporção de alcance que os objetivos do primeiro e do último documento apresentam, distinguindo-se entre si. No primeiro PPC são apresentados dois pontos sobre as possibilidades de atuação profissional do licenciando, no segundo são apresentados cinco pontos. Sobrepondo-se ao primeiro de forma mais abrangente e possibilitando ao licenciando em música uma atuação profissional que o ofereça um quantitativo de escolhas em sua vida profissional muito maior que as possibilidades outrora apresentadas. Mediante a coleta de dados apresentada através das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os licenciandos participantes da pesquisa, alguns aspectos a respeito desse documento (PPC) se destacaram nos relatos apresentados. Diante disso, apresentarei no próximo item abaixo, as considerações feitas pelos licenciandos participantes desta pesquisa a respeito dos seguintes aspectos: 1) Música popular brasileira; 2) Instrumento musical; 3) Atuação profissional.

5.5.2 O que falam os alunos

Neste item, portanto, apresento a discussão com o aporte dos relatos trazidos pelos alunos. A primeira consideração diz respeito à questão da Música Popular Brasileira que aparece no PPC do curso. Esse documento atribui ao licenciando titulação de Licenciado em Música pelo IFPE-BJ, com habilitação em práticas interpretativas da Música Popular (instrumento/canto). A respeito dessa questão da

música popular nos documentos do curso, alguns estudantes apresentaram um relato em comum e que diz respeito a esse assunto que está presente no documento do PPC do curso. P-5, por exemplo, apresenta a seguinte experiência pessoal em relação a esse assunto:

*Eu acho que o curso é um curso de **música popular e a música popular brasileira**, às vezes, eu sinto que dentro do curso ela fica restringida a determinados locais, então, por exemplo, a gente não tem uma participação ativa de músicas no cronograma do curso de música popular brasileira, o que seria música popular brasileira, o que a gente canta no curso de música popular brasileira (P-5, entrevista realizada em 27.05.24, grifos nossos).*

Mais um relato que pode contribuir com o entendimento que os alunos possuem a respeito da música popular e sua impressão antes e depois de ingressar no curso, isso pode ser visto também a partir do relato compartilhado por P-6. Durante a entrevista, esse participante afirma que sente falta de um estudo que seja mais específico da música popular e revela sua insatisfação mediante a compreensão própria de que o que tem sido estudado por ela é pouco popular e deveria ter mais conteúdo dessa especificidade apresentada no PPC do curso. Segundo o P-6, *“mais do popular, muito mais do popular, mas olhando o que tem que estudar em cada período, eu vi que não era tão divertido, aí eu fiquei um pouco frustrada e é isso”* (P-6, entrevista realizada em 27/06/2024).

O terceiro relato sobre a música popular descrita no PPC do curso apresenta mais um licenciado insatisfeito com o desenvolver das atividades que, sob sua ótica, deveriam acontecer em maior número associadas às atividades em torno dessa expressão. De acordo com P-8, *“eu acho que deveria mudar. A gente deveria estudar mais ritmos populares. Porque a habilitação é música popular”* (P-8, entrevista realizada em 03/06/2024). Embora compreenda que esse participante se equivocou quando se referiu a habilitação, é interessante ressaltar que ele compreende a importância de que sejam utilizados, em algumas situações, métodos, livros e materiais de apoio para a prática do instrumento musical que o licenciando deseja estudar, com foco para sua habilitação durante o curso. Todavia, ele afirma categoricamente que esses métodos não devem se sobrepor ao que o PPC afirma sobre a música popular no curso. Em sua entrevista, o participante, inclusive,

questiona aspectos que estão sendo deixados de lado na formação em música popular durante a formação docente.

Conhecer. Concordo totalmente. Mas e nossas culturas? E o nosso frevo? E o nosso baião? E o nosso maracatu? E o nosso xaxado? E o nosso samba? E a nossa bossa? Eu sei que é um período curto para a gente poder olhar isso, tudo isso. Mas eu acho que a gente deveria ter mais isso do popular. Entendeu? Método americano. Método americano de caixa (P-8, entrevista realizada em 03/06/2024).

O segundo motivo que trata sobre a insatisfação dos entrevistados é apresentado pelos participantes desta pesquisa e aponta para o aprendizado do instrumento musical, pelo qual o aluno escolheu como ser seu foco de habilitação, como sendo o principal responsável desta insatisfação, que em muitas situações essas narrativas aparecem vinculadas à atuação profissional dos sujeitos entrevistados. Para compreender o olhar desses participantes em relação ao instrumento musical oferecido pelo Curso do IFPE-BJ, como habilitação ou ênfase, encontra-se abaixo alguns dos relatos.

Em relação à habilitação ou ênfase que o PPC apresenta, ainda pode ser considerado muito cedo para um licenciando do primeiro período compreender como se dará esse diálogo diário com as aulas de instrumento. De acordo com o P-1, *“não. Eu o vejo como um instrumento, uma ferramenta que eu vou usar para ensinar que eu vou usar na sala de aula, mas não como minha carreira tocando”* (P-1, entrevista realizada em 27/06/24). Diferente do P-1, P-5 afirma que entrou no curso com o pensamento totalmente alinhado ao que se pode ler no PPC em relação ao instrumento: *“Sim, eu sou mais do estilo aprender para entrar em uma orquestra ou uma banda do exército para tocar”* (P-5, entrevista realizada em 17/06/2024).

Este segundo motivo apresentado por um dos participantes é considerado como determinante para alguns licenciandos no requisito que se refere ao ingresso no Curso de Licenciatura em Música do IFPE-BJ. De acordo com o P-4, *“eu acabei optando por ingressar aqui na licenciatura, mais assim, puxado pelo instrumento”* (P-4, entrevista realizada em 24/06/2024). Contudo, apesar de apresentar essa informação, o que revela o instrumento como sendo compreendido pelos licenciandos como havendo relação com o PPC, se reafirma a partir dos relatos anteriormente mencionados.

O terceiro aspecto apresentado nas falas dos licenciandos entrevistados diz respeito à atuação profissional no instrumento musical, os lugares de pertencimento que este indivíduo se coloca como profissional em execução deste. Continuando a análise do PPC, um outro relato apresentado pelos participantes da pesquisa refere-se ao instrumento musical. O documento afirma que esses profissionais, após receberem a titulação de licenciados em Música, estarão aptos a atuarem como: “intérprete solista, preparador vocal, arranjador musical, instrumentista em conjuntos musicais, bandas militares e civis, bandas sinfônicas e orquestras” (IFPE, 2013, p. 18).

A respeito das possibilidades de atuação profissional propostas pelo PPC, uma compreensão e identificação maior com aquilo que é apresentado no documento em relação à parte técnica instrumental e musical oferecida pelo curso é apresentada. O P-9, por exemplo, afirma que após o ingresso no curso, percebeu que poderia ir além daquilo que inicialmente imaginava poder fazer. *“Pensei que eu ia me formar, poderia voltar para a minha cidade e dar aula, seria capacidade para dar aula, mas eu descobri que eu poderia ser uma correpetidora a outras formas de trabalhar na música”* (P-9, entrevista realizada em 17/06/2024). De acordo com Dubar (2005, p. 140) “A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as/“trajetórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem. Esse sentimento de se projetar um futuro profissional com outras possibilidades de atuação apresentadas pelo curso, perpassa pela compreensão apresentada por Dubar (2005) como uma articulação interna que ocorre no indivíduo levando em consideração os momentos de ruptura identitária que o indivíduo passa através de suas conversões subjetivas.

Um outro relato que se assemelha ao que está proposto no PPC do curso surge de P-7. Em relação a sua prospecção como instrumentista após a finalização do curso, ela afirma que *“o objetivo é entrar em uma banda de exército. Ou até numa sinfônica, sabe? Ou até em um grupo popular. Eu só não quero ficar parada, sabe? Me movimentando, sabe?”* (entrevista realizada em 17/06/2024).

Com relação ao curso ter uma ênfase no instrumento musical, percebe-se uma diferença no processo. É clara a narrativa por parte dos licenciandos participantes, em relação a alguns aspectos, como motivação de ingresso no curso em virtude do instrumento, a característica desses instrumentos serem voltados à música popular,

além de ser citado em muitas falas como um diferencial dos demais cursos de Licenciatura em Música.

À medida em que os períodos vão acontecendo e os licenciandos passam por novas experiências, observa-se que suas preferências de atuação profissional podem sofrer alterações mediante as disciplinas que lhes são oferecidas, passando também eles, a ter contato com situações e realizarem movimentos internos outrora nunca imaginados por si mesmos. Veja-se, de forma gradativa, como aconteceu no relato desses três próximos participantes as possibilidades de atuação profissional durante a formação docente em música no IFPE-BJ.

Não, mas por uma escolha minha. Eu acho que o curso prepara para as duas vertentes, né? Mas por uma escolha minha, eu prefiro me dedicar só a uma, né? Eu aprendi muito. E mais, sempre com a perspectiva de utilizar isso na sala de aula, nunca profissionalmente tocar como performance (P-1, entrevista realizada em 27/06/24).

Assim, outros relatos vão sendo apresentados pelos participantes da pesquisa em relação ao instrumento musical e que, de forma positiva, apontam para uma maior compreensão ao seu respeito, não apenas apontando o instrumento como uma compreensão daquilo que o PPC orienta em relação à docência por se tratar de uma Licenciatura. No relato abaixo, observa-se um olhar diferente desse licenciando a respeito do que é apresentado no PPC do curso em relação às atividades desempenhadas após a sua conclusão.

Que a gente está sendo habilitado para ser professores, mas se Deus ajudar e tudo der certo, que eu consiga ter esses dois lados bem estabelecidos para conseguir uma boa estabilidade financeira nesta área, do ensinar e na área do praticar também (P-2, entrevista realizada em 26/08/2024).

No próximo relato encontram-se as duas modalidades de atuação que o curso oferece, praticamente entrando em um acordo de entretenimento na compreensão desse participante a respeito do curso de formação docente. É necessário considerar que a diferença dos relatos entre participantes iniciantes e participantes que estão mais próximos de concluir sua formação docente apresentam características bem distintas de compreensão em relação ao curso, bem como, aos lugares de acesso profissional, acadêmico e pessoal que ele oferece ao longo da formação.

Foi, no meu lado instrumental, eu evoluí demais, fazendo uma autoavaliação minha no instrumento. Eu evoluí demais, mas eu me encantei com as coisas que eu vi na faculdade, fora o instrumento. Então, eu não sabia que tinha esse outro viés tão lindo e tão importante para a nossa vida, que era o outro lado do curso (P-8, entrevista realizada em 03/06/2024).

Tomando por base os relatos dos participantes P-1, P-2 e P-8, é nítida a diferença nos discursos em relação aos valores e às possibilidades de atuação profissional acontecerem somente no instrumento musical, somente na atuação como docente e, em um terceiro momento (mais especificamente na narrativa do P-8), em que acontece a transição entre as duas possibilidades de atuação profissional e o licenciando percebe com mais clareza a possibilidade de atuar na docência e no ensino do instrumento musical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, cujo tema foi a formação docente e identidade profissional na perspectiva de licenciandos em música com ênfase no instrumento musical. Nesse sentido, observa-se a singularidade desta pesquisa, que procurou compreender como esses três elementos presentes; formação superior, identidade profissional e aprendizado instrumental, dialogam com uma proposta de formação superior em música relativamente diferente das demais ofertadas no contexto geográfico local.

A investigação teve como objetivo geral compreender como se dá a relação entre a formação inicial docente em música, com ênfase na aprendizagem do instrumento musical, e a identidade profissional, a partir da perspectiva dos estudantes do IFPE-BJ. O referencial teórico adotado, fruto do diálogo com a sociologia das profissões possibilitou um olhar mais amplo sobre a formação inicial docente em diálogo com sociologia das profissões na compreensão pela prática profissional exercida pelos licenciandos em música durante sua atuação profissional. A compreensão dada por este viés teve como aporte teórico o sociólogo Claude Dubar (2005). O entendimento de que o processo de formação docente e a identidade profissional do licenciando se estabelece através de experiências formadoras no indivíduo foram sendo construídas no processo em que a ênfase no instrumento musical apareceu durante a formação em música na graduação.

Para atingir o objetivo geral realizou-se um estudo através de entrevistas com dez alunos do Curso de Licenciatura em Música do (IFPE-BJ). Para obtenção dos dados da pesquisa foram realizados alguns procedimentos metodológicos que possibilitaram uma investigação com resultados, dentre eles, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

A análise documental da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) na licenciatura em música da referida instituição de pesquisa nos ajudou a identificar como a aprendizagem de um instrumento musical está representada nos documentos oficiais do IFPE-BJ. Dessa forma, pode-se afirmar que o instrumento musical descrito no PPC do curso está representado de maneira equiparada em relação à porcentagem das disciplinas chamadas pedagógicas, contudo sob o olhar dos licenciandos essa distribuição de carga horária ainda se encontra muito aquém daquilo que eles

gostariam de encontrar no curso em si, falando de uma licenciatura que oferece a aprendizagem musical no instrumento como foco dessa graduação.

No que se refere às motivações dos estudantes para ingressar no curso, observa-se que elas encontram-se representadas na totalidade dos relatos obtidos nas entrevistas semiestruturadas e vinculadas sempre a fatores como a localização geográfica do curso, aos profissionais que representam a instituição na classe dos professores exclusivamente de música, bem como a possibilidade de aprendizado estar vinculada a uma proposta de curso que aborda a música popular brasileira como ferramenta de proposta pedagógica no ensino.

Além disso, pode-se observar por parte dos licenciandos uma expectativa de um modelo de ensino conservatorial no curso do IFPE-BJ, especialmente ao ouvir os relatos que dizem respeito às interferências vivenciadas durante o processo de aprendizagem instrumental. A esse respeito, os participantes desta pesquisa consideram que o número de disciplinas oferecidas no currículo do curso através do PPC deveria ser menor para as disciplinas relacionadas à formação docente e maior nas disciplinas que possuem relação direta com o instrumento e que são semestralmente ofertadas em menor proporção se comparadas com aquelas que possuem relação direta com a formação docente.

É importante compartilhar, também, as interferências recebidas neste ambiente de formação docente. Os licenciandos encontram-se desenvolvendo suas relações sociais, e o IFPE-BJ se constitui em um lugar onde eles constroem e reconstroem suas identidades mediante as relações estabelecidas com a prática educacional experimentada em diversas atividades. Dentre elas, destacamos: o estágio supervisionado, o contato com os professores de formação no instrumento musical, as disciplinas pedagógicas vivenciadas durante a formação. Além disso, foram mencionados os diálogos estabelecidos entre os próprios estudantes considerando suas experiências empíricas de formação e as experiências musicais de apresentação e avaliações em instrumento musical durante o período de formação, uma vez que estes reafirmam ou apenas desconsideram o que era tido como sua identidade profissional antes do ingresso no referido curso. É importante considerar que nos relatos apresentados não há indícios de uma mudança de identidade por parte dos discentes em relação ao seu contato com as disciplinas de música, contudo, observa-se que o contato com os professores das disciplinas mais específicas da formação

docente como um todo, guardam estreita relação de mudança com a identidade profissional dos licenciandos.

Os resultados apresentados, mesmo não podendo ser considerados generalizáveis, colaboram com o processo de ensino e aprendizagem da música no contexto do ensino superior para a formação docente, além de contribuir com a discussão sobre profissionalidade musical dos alunos em formação superior. Considera-se que outras vertentes relacionadas a esta pesquisa num curso de licenciatura ainda podem ser realizadas, tendo em vista que o curso apresentou recentemente outra modificação em seu PPC, o qual pode acarretar mudanças no comportamento musical, identitário e pedagógico nos licenciandos frente às disciplinas ofertadas.

Diante dos relatos apresentados pelos licenciandos e aquilo que é apresentado no PPC do curso, pode-se questionar se as expectativas apresentadas pelos licenciandos inseridos nesta formação não estaria equivocada, ou seria demais para o curso ofertar uma formação instrumental e ainda mais a docência em um curto período? Estes são questionamentos que podem ser esclarecidos com o desenvolver de outras pesquisas que possam ser realizadas neste ambiente de formação docente em música.

Por fim, considerar que outros desdobramentos podem estabelecer relação direta com os objetivos dessa relação pode-se considerar que futuras pesquisas que mensurem o percentual de Música Popular Brasileira que é utilizada com métodos estrangeiros para o processo de ensino e aprendizagem dentro curso. Compreender quanto de enfoque dos músicos da cultura local estão sendo utilizados no plano de ensino ofertado pela instituição. Elencar os possíveis materiais relacionados à cultura popular local que existam e possam ser utilizados no processo de formação docente dos licenciandos do IFPE-BJ, são alguns dos exemplos de desdobramentos que esta pesquisa ainda pode contribuir com a investigação desse fenômeno.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. Scientific knowledge production: the subject-object relationship and thought development. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, [online], v.11, n. 22, p. 313-25, mai./ago., 2007.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 49-56, set. 2005.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Projeto “Um Canto em Cada Canto”**: o coro infantil, seus ensinos e suas aprendizagens. 2015. 255f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

AQUINO, Sandra Kalina Martins Cabral de. **Os sentidos da performance e da docência à luz da logoteoria**: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste. 2017. 174f. Tese (Doutorado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ARAÚJO, André Luiz Lopes de; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Formação em música no ensino à distância (EaD): estado do conhecimento em teses e dissertações brasileiras (2002-2020). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, e 30204, 2022.

ARAÚJO JÚNIOR, Rusiel Paulino de. **A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica**: perspectivas conceituais e metodológicas. 146f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de João Pessoa, 2007.

ARAÚJO JÚNIOR, Rusiel Paulino de. **A formação do educador musical**: os desafios e as pertinências à inclusão da pessoa com deficiência. 2019, 89f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

AVELINO, Nathalya Carvalho. Formação do Educador Musical Sob a Ótica dos Alunos do Curso de Licenciatura Plena em Música no Município de Santarém – PA. **ICTUS**, Salvador, v. 12, n. 2, p. 57-75, mai. 2017.

AZOR, Gislene Natera. **Música nos anos iniciais do ensino fundamental**: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis. 2010. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 75-81, set. 2002.

BARBOSA, Maria Ligia Oliveira. A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 3-3, 1993.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. **Saberes docentes e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE**. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

BARTZ, Guilherme Furtado. Identidade profissional e música erudita: músicos de orquestra, trabalho flexível e os dilemas da profissão. **Revista Opus**, [On-line], v. 26, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2020.

BASTIÃO, Zuraída Abud. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 15-24, mar. 2010.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

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

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BERNSTEIN, R. From Hermeneutics to Praxis. In: Wachter Hauser, Brice R. (Ed.) **Hermeneutics and Modern Philosophy**. New York: State University of New York, 1986.

BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. **L'enquête et ses méthodes: l'entretien**. Paris: Éditions Nathan, 1992.

BORNE, Leonardo da Silveira; BEZERRA, Jefferson de Aquino; SILVA, Midia Bezerra da. Testes de habilidade específica na graduação em música. O que tem sido falado nos eventos da ABEM? **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 370-392, jan./jun. 2023.

BRADBURY, Malcolm; McFARLANE, James. **As cidades do Modernismo**. Trad.: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das letras. 1999.

BRAGA, Simone. A formação pedagógica musical na visão interdisciplinar. **Música e Linguagem** - Revista do Curso de Música da Universidade Federal do Espírito Santo, v. 1, n. 1, 2012.

BRASIL, Anderson; CAETANO, Ana Paula; PAZ, Ana. Entre o músico e o professor: o percurso do reconhecimento. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 1, abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 9/2001**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação. **Rede Federal**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-ainformacao/dadosabertos/sinopsesestatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Educação Superior. **Senso da Educação Superior de 2022**. Disponível em: <ps://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Formação**. 2007. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Seja um professor**. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRIETZKE, Marta Macedo; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; PRESGRAVE, Fábio Soren. Tocar é aprender e ensinar, e ensinar e aprender é tocar: reflexões sobre a ideia de Professor Propositor Performer. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, 2023.

CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. **Estágio supervisionado e pauta**: a construção da identidade profissional do docente licenciado em música pela

EMUFRN. 2016. 105f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CARVALHO, Mariana Lopes Junqueira Carla. Experiências artísticas em escola: composição do músico-professor no Pibid Música. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 96-110, jan./jun. 2022.

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, p. 27-36, set. 2004.

CHARLOT. B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Carol Marilyn. **Licenciatura em música e atuação profissional**: um estudo sobre professores de flauta doce. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. **Formação de professores para a educação musical**: base de conhecimento necessária para a docência on-line. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. 2015.

CORRÊA, Marcos Kröning. **Violão sem professor**: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes. 2000. 202f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CORREA, Antenor Ferreira; AZEVEDO, Maria Cristina de; FERLIM, Uliana Dias. Reflexões sobre a História da Música em cursos de formação de professores de música. **ICTUS - Periódico do PPGMUS-UFBA | ICTUS Music Journal**, v. 11, n. 2, 2010.

COSTA, Lucian José de Souza; FREITAS 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** [online], v. 26, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2020.

COSTA, Lucian José de Souza Costa. **Formação continuada de professores de música**: uma proposta de ensino-aprendizagem por intermédio da pesquisa e prática docente. 2023. 318f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

COUTINHO, Raquel Avellar. **Formação superior e mercado de trabalho**: considerações a partir das perspectivas de egressos do bacharelado em música da UFPB. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 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. 143f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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** [On-line], v. 25, n. 2, p. 144-173, mai./ago. 2019.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 65-73, mar. 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad.: Andrea Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 331p.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Trad.: Catarina Matos. Porto: Afrontamento, 2006. 206 p.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola**: desafios e perspectivas na educação contínua de educadores da rede pública. 2009. 349f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA FILHO, João Valter. **Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música**: problematizações, reflexões e propostas a partir da licenciatura da UFCG. 2021. 430f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021.

FERREIRA FILHO, João Valter. A formação acadêmica dos professores de música: percepções e avaliações dos sujeitos da LicMus/UFCG. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad.: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

FREUD, Sigmund. **The Ego and Id**. Trad.: Joan Riviere. Londres, Hogarth Press e Instituto de Psicanálise, v. 19, 1927. 88p.

GAIDA, Cláudia Rogéria. **Caracterização das condições acústicas de salas de aula destinadas ao ensino da música na educação básica**. 2012. 102f. (Dissertação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

GARCIA, Juliana Bittencourt; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores e prática pedagógica no contexto da docência: desafios, reflexões e possibilidades. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande (RS), v. 22, n. 2, p. 169-177, 2020.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. 153f.

(Dissertação em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [s. l], v. 35, n. 2, mar./abr., p. 57-63, 1995.

GOMES, Carolina Chaves. **Educação infantil nos cursos de Licenciatura em Música**: um olhar sobre a formação docente. 2018, 182f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

GOODSON, Ivo. Dar voz ao professor: histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano do Curso de Licenciatura em Música**. Campus Belo Jardim. 2013. Disponível em: <<https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-76-2013-anexo-que-aprova-o-curso-de-licenciatura-em-musica-do-campus-belo-jardim.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2024.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 15-24, mar. 2009.

JOAQUIM, Danielle Chaves. **Ensinar música na educação básica**: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música. 2022. 99f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

JÚNIOR, João Fortunato Soares de Quadros; COSTA, Fernanda Silva da. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, n. 35, p. 35-48, jul./dez. 2015.

KANDLER, Maria Ana. **Diversidade humana, responsabilidade social e currículos**: interações na educação musical. XVII Encontro Regional Sul da ABEM. Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento musical. Trad.: Jusamara Souza. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 51-73, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** – 5 ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad.: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAZZARIN, Luís Fernando; ALVARES, Felipe Batistella. Aprender a ser músico: circularidade entre formação e atuação profissional no cenário de Santa Maria – RS. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 117-129, jan./jun. 2014.

LEMES, Daffny Cristina Molina; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A Educação Musical em Planejamentos na Pedagogia: ciclos dilemáticos de um grupo de formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, 2023.

LIMA, Lucas Correia. **A valorização das culturas musicais indígenas e a formação de professores para o ensino da música no estado de Roraima**. 2018. 84f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

LOUREIRO, Sonia Regina Catellino. **Música na escola infantil, além das festas comemorativas**. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009.

LOURO, Ana Lúcia de Marques. **Ser docente universitário-professor de música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOURO, Ana Lúcia de Marques; ARÓSTEGUI, José Luiz. Docentes universitários/ professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, jun. 2004.

LOURO, Viviane dos Santos. Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo: relato de caso. **Educação, Artes e Inclusão**, Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 138-157, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAKINO, Jéssica Mami. **Sobre a formação do professor de música**: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio. 2013. 193f. Tese (Doutorado) -

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes. São Paulo, 2013.

MARINS, Paulo Roberto Affonso. Licenciatura em música a distância: o uso das TDIC como objeto. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, 2022.

MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. *In*: ALBARELLO, Luc.; et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Trad.: Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1999. p. 117-155.

MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. *In*: ALBARELLO, Luc; et al. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

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, p. 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.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. **Música Hódie**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

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

MATIAS, Breno Henrique. **A formação inicial do(a) professor(a) de música para a educação básica [manuscrito]**: um estudo na rede municipal de Itabirito. 2020. 172f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais, 2020.

McFADZEAN, Andrew. Interviews with Robert Bowie: The use of Oral Testimony in writing the biography of professor Robert Richardson Bowie, Washington policy planner and Harvard university professor. **Oral History Review**, New York, v. 26, n. 2, p. 29 - 46, 1999.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, 2012.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID Música - UFRN**: a formação de professores em articulação com os saberes docentes. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

NOGUEIRA, Cristiane. **Educação musical**: variantes de práticas docentes na escola básica. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Imprensa de Coimbra. 2002.

NÓVOA, Antonio. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NUNES, Helena Müller de Souza. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. **ICTUS**, Salvador, p. 6-16, 2011.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. **Claves**, João Pessoa, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, Jonathan de. **Representações sociais de professores da rede municipal de João Pessoa sobre música e sobre a docência na educação básica**. 2020. 260f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

OLIVEIRA NETO, João Flávio; ANDRADE, Klesia Garcia. **A pandemia de Covid-19 e o ensino de música na escola básica**: revisão de literatura de uma pesquisa em andamento. ANPPOM. 2022. p. 2.

OTTONI, Marcus Vinicius Teixeira. **Pedagogia interacional e colaborativa na formação do licenciando em música**: um estudo exploratório a partir da disciplina Planejamento C: educação musical na escola especializada, da escola de música da UFMG. 2018. 73f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

PENDEZA, Daniele. **Autismo e educação musical**: uma proposta de formação de professores. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

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. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183p.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, [on-line], v. 26, n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Ensino de música**: o que pensam professores sobre sua própria formação. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. (Coleção Novos Talentos).

PEREIRA, Melissa Pedroso da Silva. **Currículo e práxis na formação de professores**: uma análise do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2013.

PEREIRA, Marcos 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, Denise Perdigão. A pesquisa em arte e seu ensino: desafios na formação do educador musical. **MODUS** – Ano IX, Belo Horizonte, n. 14, p. 65-74, 2014.

PEREIRA, Valdiene Carneiro; AGUIAR, M. da C. C. **A produção acadêmica sobre docência de música e identidade profissional docente do professor de música na educação básica no período de 2008 a 2015**. 7º epePE, 2018.

PEREIRA, Marcos; MEDEIROS, Vinícius. Das Relações Entre o Currículo Prescrito e o Currículo Avaliado: Reflexões Sobre a Formação do Professor de Música no Brasil. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, São Paulo, v. 7, p. 1-31, 2021.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música**: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015a.

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., 2015b.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado. **Revista Triângulo**, v. 13, n. 1, p. 140-159, jan./abr. 2020.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. **Revista da ABEM**, v. 31, n. 1, 2023.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação**, v. 45, n. 1, e82, p. 1-26, 2020.

PUERARI, Márcia. **Ensinar música na educação básica**: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

PUPIN, Rosimeri Priscila. **A música no ensino fundamental**: condições de oferecimento e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dos professores. 2014. 220f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto, 2014.

QUEIROZ, Luiz 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. Escola, Cultura, Diversidade e Educação Musical: Diálogos da Contemporaneidade. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, p. 7-18, 2013.

RIBEIRO, Rosa Maria. **Música na Educação Infantil**: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. **Música na escola particular de educação básica**: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical. 2013. 203f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n.166, p.1134-1149, out./dez. 2017.

SAMPAIO, Marcelo Almeida; MARINO, Gislene. Cursos de Graduação da Escola de Música da UEMG: Propostas e Mudanças Curriculares. **MODUS**, Belo Horizonte, a. VIII, n. 13, p. 59-71, nov. 2013.

SANDRONI, Clara. **260 dicas para o cantor popular**: profissional e amador. 3 ed. Editora: Lumiar, 1998, p. 83.

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, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Panorama da graduação em Música no Brasil: breve análise a partir do Censo da Educação Superior - 2020 do Inep. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCARDUELLI, Fábio; FIORINI, Carlos Fernando. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. **Opus** - Revista Eletrônica da ANPPOM, Vitória – ES, v. 19, n. 1, 2013.

SCHWANDT, Thomas A. **Dictionary of qualitative inquiry**. London: Sage publication, 1997.

SEBBEN, Egon Eduardo. Licenciatura em música: edições e contradições entre formação e prática docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, 2023.

SEVERINO, Natália Búrigo. **Formação de educadores musicais**: em busca de uma formação humanizadora. 2014. 149f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

SILVA, Valéria Carvalho. Uma reflexão sobre a formação do educador musical nos cursos de Licenciatura. Maria Doninha de Almeida (Org.). **ICTUS** - Periódico do PPGMUS-UFBA, v. 4, 2002.

SILVA, Suzana Borba da. **Representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE**. 2021. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUSA, Jane Lino Barbosa de. **Música e formação docente**: as interfaces de formação em arte educação - FAE. 2016, 194f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUSA, Renan Tiago de.; IVENICKI, Ana. Currículo e identidade (cultural): conceitos-base para uma educação musical multicultural. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 438-450, jul./dez. 2018.

SOUSA, Johnatan Martins de. **Orquestra de violões da Paraíba**: perspectivas sobre a formação docente. 2022. 99f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Vera Lúcia Macedo de Oliveira. **Música no Ensino Fundamental**: entre o preconizado pelos parâmetros curriculares nacionais e a prática escolar. 2003. 82f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil**: saberes e práticas docentes. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

VEBER, Andréia. **Ensino de música na educação básica**: um estudo de caso no projeto escola pública integrada – EPI, em Santa Catarina. 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bachareis. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 23, n. 35, 2015.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. **Opus**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 215-238, mai./ago. 2019.

XISTO, Caroline Pozzobon. **A formação e a atuação profissional de licenciandos em música**: um estudo na UFSM. 2004. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2004.

ZITTOUN, T. Recursos Simbólicos e Imaginação na Dinâmica da Vida. In: ROSA, A.; VALSINER, J. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 178 - 204.

APÊNDICE A - QUADRO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

ARTIGOS

Autoria	Ano da publicação	Título	Local de publicação
BARBEITAS, Flavio Terrigno	2002	Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG.	Artigo
BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro	2002	Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores.	Artigo
REQUIÃO, Luciana Pires de Sá	2002	Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico.	Artigo
RIBEIRO, Lílian Sampaio	2002	Características da Formação dos Professores de Música das Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte.	Artigo
BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro	2003	A formação profissional do educador musical: algumas apostas.	Artigo
GROSSI, Cristina	2003	Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical.	Artigo
HENTSCHE, Liane	2003	Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil.	Artigo
LIMA, Sônia Albano de	2003	Pesquisa interdisciplinar na performance musical e na docência.	Artigo

PIRES, Nair Aparecida	2003	A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia.	Artigo
SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de	2003	Atuação profissional do educador musical: a formação em questão.	Artigo
BEINEKE, Viviane	2004	Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade.	Artigo
CERESER, Cristina Mie Ito	2004	A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar.	Artigo
PIRES, Nair Aparecida Rodrigues	2004	A escolarização da música: concepções e contradições.	Artigo
QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho	2005	Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba.	Artigo
HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C.; ARAÚJO, Rosane Cardoso	2006	Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical.	Artigo
OLIVEIRA, Alda	2006	Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano.	Artigo
DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme	2007	Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia.	Artigo
MATEIRO, Tereza	2007	Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha	Artigo

CORREA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro	2008	A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.	Artigo
DEL-BEN, Luciana	2009	Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008.	Artigo
JARDIM, Vera Lúcia Gomes	2009	Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública.	Artigo
CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério	2009	Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”.	Artigo
BASTIÃO, Zuraída Abud	2010	A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.	Artigo
MARQUES, Eduardo Luedy	2011	Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior.	Artigo
ABREU, Delmary Vasconcelos de.	2011	Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas.	Artigo
SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando	2013	Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional.	Artigo
AVELINO, Nathalya Carvalho.	2011	Formação do Educador Musical Sob a Ótica dos Alunos do Curso de Licenciatura Plena em Música no Município de Santarém – PA.	Artigo
NUNES, Helena Müller de Souza.	2011	Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD.	Artigo

BRAGA, Simone	2012	A formação pedagógica musical na visão interdisciplinar.	Artigo
DEL-BEN, Luciana	2012	Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música.	Artigo
FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila	2012	Ensino de Música na Escola: formação de educadores.	Artigo
MONTANDOM, Maria Isabel	2012	Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência.	Artigo
ANEZI, Franciele Maria; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas.	2013	Memórias de formação musical e construção docente de Monica Pinz Alves.	Artigo
BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de	2013	Aprendizagem docente em música: pensando com professores.	Artigo
DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Maria Boal	2013	Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses.	Artigo
MATEIRO, Teresa; SANTOS, Andrea Hellena dos; MADEIRA, Ana Ester Correia	2013	A percepção dos licenciandos sobre a motivação em uma aula de música.	Artigo
RODRIGUES, Eunice Dias da rocha	2013	A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	Artigo
SAMPAIO, Marcelo Almeida; MARINO, Gislene	2013	Cursos de graduação da escola de música da UEMG: propostas e mudanças curriculares.	Artigo
WAZLAWICK, Patrícia; PORTELA, Viviane Elias; CARVALHO, Glauber Benetti; SCHUTEL, Soraia.	2013	Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música.	Artigo

ARAÚJO, Anderson Henrique	2014	A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS/UFRN.	Artigo
COUTO, Ana Carolina Nunes do	2014	Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas.	Artigo
LAZZARIN, Luiz Fernando; ALVARES, Felipe Batistella	2014	Aprender a ser músico: circularidade entre formação e atuação profissional no cenário de Santa Maria-RS.	Artigo
PEREIRA, Denise Perdigão	2014	A pesquisa em arte e seu ensino: desafios na formação do educador musical.	Artigo
PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros	2014	Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo.	Artigo
PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros	2014	Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo.	Artigo
QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; COSTA, Fernanda Silva da.	2015	Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória.	Artigo
PIRES, Nair Aparecida Rodrigues	2015	A formação inicial do professor de música: a profissionalidade em questão.	Artigo
WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas.	2019	A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis.	Artigo
BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro	2016	Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações.	Artigo
COELHO, Carol Marilyn	2016	Licenciatura em música e atuação profissional: Um Estudo sobre Professores de Flauta Doce Belo Horizonte.	Artigo

GOMES, Solange Maranho	2016	A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná.	Artigo
SEBBEN, Egon Eduardo	2017	Licenciatura em Música: mediações e contradições entre formação e prática docente.	Artigo
OLIVEIRA, Gian Marco de; SCHAMBECK, Regina Finck	2018	Desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC.	Artigo
SANTOS, Gabriel Matsudo; CERNEV, Francine Kemmer.	2019	A motivação para aprender música no ensino superior: reflexões a partir de um curso de licenciatura em música.	Artigo
DEL-BEN, Luciana; KANDLER, Maira Ana; PEREIRA, Joana Lopes; GLALKE, Tamar Genz; VIAPIANA, Ezequiel Carvalho; DAENECKE, Elaine Martha; SILVA, Aline Clissiane Ferreira; fracasso, Daniela Cesa.	2019	Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música.	Artigo
COSTA, Lucian José de Souza; FREITAS JÚNIOR, Áureo Déo de	2020	Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na Educação Básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA).	Artigo
PENNA, Maura; SOBREIRA, Sílvia.	2020	A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial.	Artigo
PIRES, Nair Aparecida Rodrigues	2020	A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado.	Artigo
ANDRADE, Klésia Garcia; PENNA, Maura.	2021	Criação musical prática coral: dimensões da formação em música.	Artigo

MATEIRO, Teresa; AUDRÁ, Giulliana	2021	Sentidos e significados para a escolha da profissão professora de música: Por uma compreensão narrativa.	Artigo
GAULKE, Tamar Genz; PONCIANO, Ana Clara da Silva; AMORIM, Fernanda Gomes de	2021	Traços de desenvolvimento profissional de professores de música: construção da docência e a significação das relações e das práticas na educação básica.	Artigo
SILVA, Suzana Barbosa da	2021	Representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE Recife. Suzana Borba da Silva (2021) – UFPE.	Artigo
ARAÚJO, André Luiz Lopes de; SOUZA, Luiz Augusto de Paula.	2022	Formação em música no ensino a distância (EAD): estado do conhecimento em teses e dissertações brasileiras (2002-2020).	Artigo
BRASIL, Anderson; CAETANO, Ana Paula; PAZ, Ana.	2022	Entre o músico e o professor: o percurso do reconhecimento.	Artigo
CERNEV, Francine Kemmer	2022	O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em música: discutindo a aprendizagem colaborativa para a formação docente na contemporaneidade.	Artigo
FERREIRA FILHO, João Valter.	2022	A Formação acadêmica dos professores de música: percepções e avaliações dos sujeitos da Licmus/UFCEG.	Artigo
JOAQUIM, Danielle chaves	2022	Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música.	Artigo
JUNQUEIRA, Mariana Lopes; CARVALHO, Carla	2022	Experiências artísticas em escola: composição do músico-professor no Pibid Música.	Artigo
MARINS, Paulo Roberto Affonso.	2022	licenciatura música distância: o uso das TDIC como objeto	Artigo

PEREIRA, Marcus Vinicius	2022	Das Relações Entre o Currículo Prescrito e o Currículo Avaliado: Reflexões Sobre a Formação do Professor de Música no Brasil.	
SOUSA, Johnatan Martins de	2022	Orquestra de violões da Paraíba: Perspectivas sobre a formação docente.	Artigo
BRIETZKE, Marta Macedo; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; PRESGRAVE, Fabio Soren.	2023	Tocar é aprender e ensinar, e ensinar e aprender é tocar: reflexões sobre a ideia de Professor Propositor Performer.	Artigo
LEMES, Daffny Cristina Molina; BELLOCHIO, Claudia	2023	Educação Musical em Planejamentos na Pedagogia: ciclos dilemáticos de um grupo de formação docente.	Artigo
PIRES, Nair	2023	Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência.	Artigo
SANTOS, Micael Carvalho dos.	2023	Panorama da graduação em Música no Brasil: breve análise a partir do Censo da Educação Superior -2020 do Inep.	Artigo
SEBBEN, Egon Eduardo	2023	Licenciatura em Música: mediações e contradições entre formação e prática docente.	Artigo

Fonte: O Autor (2024).

Dissertações e Teses

Autores	Ano da publicação	Título da publicação	Local de publicação
TEIXEIRA, Vera Lúcia Macêdo de Oliveira	2003	Música no ensino fundamental: entre o preconizado pelos parâmetros curriculares nacionais e a prática escolar.	Dissertação
LOURO, Ana Lúcia de Marques e	2004	Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio.	Tese
PRATES, Ana Lúcia da Fontoura	2004	Por que a licenciatura em música? Um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003.	Dissertação
XISTO, Caroline Pozzobon	2004	A formação e a atuação profissional de licenciandos em música: um estudo na UFSM.	Dissertação
ARAÚJO JÚNIOR, Rusiel Paulino de	2007	A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica: perspectivas conceituais e metodológicas.	Dissertação
TIAGO, Roberta Alves	2007	Música na educação infantil: saberes e práticas docentes.	Dissertação
LOUREIRO, Sonia Regina Catellino	2009	Música na educação infantil, além das festas comemorativas.	Dissertação
VEBER, Andréia	2009	Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina.	Dissertação
AZOR, Gislene Natera	2010	Música nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis.	Dissertação

ABREU, Delmary Vasconcelos de	2011	Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores.	Tese
BRAGA, Livia Alexandra Negrão	2011	Identidades musicais no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará: uma composição em acordes dissonantes.	Dissertação
PUERARI, Marcia	2011	Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora.	Dissertação
GAIDA, Claudia Rogéria	2012	Caracterização das condições acústicas de salas de aula destinadas ao ensino da música na educação básica.	Dissertação
RIBEIRO, Rosa Maria	2013	Música na educação infantil: Um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de belo horizonte.	Dissertação
ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho	2013	Música na escola particular de educação básica: considerações sobre o livro didático de Música e a atuação do educador musical.	Dissertação
PEREIRA, Melissa Pedroso da Silva	2013	Currículo e práxis na formação de professores: uma análise do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa.	Dissertação
MAKINO, Jéssica Mami	2013	Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio.	Tese
GAUKE, Tamar Genz	2013	Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica.	Dissertação

SEVERINO, Natália Búrigo	2014	Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora.	Dissertação
NOGUEIRA, Cristiane	2014	Variantes de práticas docentes no ensino básico.	Dissertação
PUPIN, Rosimeri Priscila	2014	A música no ensino fundamental: condições de oferecimento e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dos professores.	Dissertação
ALVES, Gislene de Araújo	2015	A construção da identidade profissional de licenciandos em música da UFRN: um estudo de narrativas autobiográficas.	Dissertação
NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do	2015	PIBID Música – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes.	Dissertação
COLABARDINI, Júlio César de Melo	2015	Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line.	Dissertação
SOUSA, Jane Lino Barbosa	2016	Música e a formação docente: as interfaces do curso de formação em arte educação – FAE.	Dissertação
COELHO, Carol Marilyn	2016	Licenciatura em música e atuação profissional: um estudo sobre professores de flauta doce.	Dissertação
ALMEIDA, Jéssica de	2016	Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica.	Dissertação
CAMPOS, Anne Charlyene Saraiva	2016	Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN.	Dissertação

GOMES, Solange Maranhão	2016	A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS EM MÚSICA: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná.	Tese
DAENECKE, Elaine Martha	2017	A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul	Dissertação
OTTONI, Marcus Vinicius Teixeira	2018	Pedagogia interacional e colaborativa na formação do licenciando em música: um estudo exploratório a partir da disciplina planejamento C: educação musical na escola especializada, da escola de música da UFMG.	Dissertação
GOMES, Carolina Chaves	2018	Educação infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente.	Tese
LIMA, Lucas Correia	2018	A valorização das culturas musicais indígenas e a formação de professores para o ensino da música no estado de Roraima.	Dissertação
PENDEZA, Daniele	2018	Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores.	Dissertação
BOTELHO, Lílania Pereira	2019	O binômio formação/atuação profissional a partir do olhar discente e do egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFSJ.	Tese
Araújo Júnior	2019	A formação do educador musical: os desafios e as pertinências à inclusão da pessoa com deficiência.	
PEREIRA, Valdiene Carneiro	2019	Processos de (re)construção da identidade profissional docente de professoras de música da educação básica na região metropolitana do Recife: histórias de vida escritas em uma trama polifônica.	Tese

COSTA, Anne Valeska Lopes da	2020	Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos da licenciatura em música da UERN.	Dissertação
MATIAS, Breno Henrique	2020	A formação inicial do(a) professor(a) de música para a educação básica: um estudo na rede municipal de Itabirito/MG.	Dissertação
OLIVEIRA, Jonathan de	2020	Representações sociais de professores da rede municipal de João Pessoa sobre música e sobre docência na educação básica.	Dissertação
RAUSKI, Rafael Dalalibera	2020	Representações sociais do ser professor de música e a identidade docente ao longo da Licenciatura em Música.	Tese
SILVA, Suzana Borba da	2021	Representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE.	Dissertação
JOAQUIM, Danielle Chaves	2022	Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música.	Dissertação
SOUZA, Johnatan Martins de	2022	Orquestra de violões da Paraíba: perspectivas sobre a formação docente	Dissertação
MARREIRA, Abraão de Barros	2022	Inserção ocupacional dos egressos da Licenciatura em Música da UFPE.	Dissertação
COSTA E COSTA, Lucian José de Souza	2023	Formação continuada de professores de música: uma proposta de ensino-aprendizagem por intermédio da pesquisa e prática docente.	Tese

Fonte: O Autor (2024).

QUADRO DISCUSSÃO CRONOLÓGICA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

ANO	AUTOR	TEMA
2002	Bellochio	Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores.
2003	Bellochio	A formação profissional do educador musical: algumas apostas.
2004	Louro	Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento.
2007	Mateiro	Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de Licenciatura em Música.
2008	Correa; Bellochio	A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.
2013	Makino	Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio.
2014	Pereira, D.	A pesquisa em arte e seu ensino: desafios na formação do educador musical.
2014	Severino	Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora.
2015	Colabardini	Formação de professores para a educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line.
2015	Nascimento	PIBID Música - UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes.
2016	Bellochio	Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações.
2016	Sousa	Música e formação docente: as interfaces de formação em arte educação.
2017	Daenecke	A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul.
2018	Pendeza	Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores.
2018	Gomes	Educação infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente.
2018	Otoni	Pedagogia interacional e colaborativa na formação do licenciando em música: um estudo exploratório a partir da disciplina planejamento c: educação musical na escola especializada, da escola de música da UFMG.
2019	Araújo Júnior	A formação do educador musical: os desafios e as pertinências à inclusão da pessoa com deficiência.

2020	Penna e Sobreira	A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial.
2021	Ferreira e Filho	Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música: problematizações, reflexões e propostas a partir da licenciatura da UFCG.
2021	Silva	Representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE.
2022	Ferreira Filho	A formação acadêmica dos professores de música: percepções e avaliações dos sujeitos da LicMus/UFCG.
2022	Sousa	Orquestra de violões da Paraíba: perspectivas sobre a formação docente.
2023	Sebben	Licenciatura em música: edições e contradições entre formação e prática docente.
2023	Costa e Costa	Formação continuada de professores de música: uma proposta de ensino-aprendizagem por intermédio da pesquisa e prática docente.

Fonte: O Autor (2024).

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bloco A (Ingresso e período)

1. Qual o período atual que está cursando?
2. Como se deu seu ingresso no curso? Conte-me como você conheceu, quais foram as indicações?
3. Qual aspecto do curso mais lhe atraiu para seu ingresso no mesmo, e por quê?

Bloco B (compreensão sobre o exercício da profissão/graduação)

4. Qual compreensão você possui sobre ou o que você vincula a palavra 'professor'?
5. Se você pensar sobre a palavra ensino, que papel a palavra professor desempenha nesse contexto?
6. Qual sua compreensão em relação a expressão Identidade profissional? Dentro dessa compreensão você acredita que a identidade com a qual ingressou no curso ou ela sofreu alguma alteração? Se sim, poderia compartilhar?
7. Qual seu instrumento de habilitação no curso e foi sua experiência antes e depois de entrar no curso com esse instrumento em seu cotidiano (lugares de aplicabilidade desse) poderia compartilhar?
8. Como você descreve seu grau de conhecimento e compreensão quanto às disciplinas oferecidas pelo curso antes e após ingressar?
9. Sua compreensão sobre a habilitação em instrumento musical passou por alguma mudança de concepção sobre? Como imaginava ser esse processo antes e hoje qual a sua leitura sobre essa habilitação, sugeriria alguma modificação para esta especificidade oferecida pelo curso?

Bloco C (Perspectiva profissional)

10. Como você descreve sua relação com o instrumento em habilitação para o uso profissional (como performer, por exemplo) antes e depois de ser dado início ao processo de formação na licenciatura?
11. Qual sua perspectiva profissional após a conclusão desse curso? Você se sente preparado para atuar nas duas vertentes oferecidas na formação ou se identifica mais com alguma delas? Qual delas e por quê?
12. A habilitação no instrumento oferecida pelo curso causou alguma alteração no seu objetivo para a vida profissional? Conte-nos como se deu?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **a formação docente dos licenciandos em música do Instituto Federal de Pernambuco - campus Belo Jardim e a sua relação com a habilitação em um instrumento musical**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Adjair Cavalcante Costa**, residente [REDACTED], Telefone e email para contato: [REDACTED] e-mail: [REDACTED] Sob a orientação de: [REDACTED] Telefone: [REDACTED] e-mail: [REDACTED].

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos foram dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE, e a sua contribuição é muito valiosa pois nos ajudará a compreender a formação docente dos licenciandos do IFPE - BJ e sua relação com a habilitação em um instrumento musical, se justifica em razão da ausência de pesquisas abordando esse objeto de estudo na localidade. Para a coleta de dados será realizada uma entrevista semiestruturada individualmente com o participante, em local a ser definido por conveniência do entrevistado de maneira presencial ou remota. A entrevista durará aproximadamente 45 min..
- **RISCOS - Os potenciais riscos da pesquisa: Constrangimento ou exposição** - para minimização desses riscos serão previamente explicados os objetivos da pesquisa ao entrevistado; oferecido um ambiente confortável e a possibilidade de não responder perguntas que não se sinta à vontade para falar; o entrevistado

também será informado que ao final da transcrição poderá ler e corrigir eventuais afirmações que entenda ser necessário. **Perda da confidencialidade dos dados** - para minimizar tal risco, será limitado o acesso dos dados brutos da pesquisa à pesquisadora responsável e à sua orientadora. Serão também tomadas medidas para que as informações contidas na dissertação não identifiquem os participantes.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: Promover conhecimento sobre a formação docente de licenciandos em música no Instituto Federal de Pernambuco campus Belo Jardim/PE.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações de áudio/vídeo e transcrição), ficarão armazenados na “nuvem” e em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador [REDACTED], no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **a formação docente dos licenciandos em música do Instituto Federal de Pernambuco - campus Belo Jardim e a sua relação com a habilitação em um instrumento musical**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

**APÊNDICE D - FICHA DE INTERESSE EM PARTICIPAÇÃO PARA PESQUISA DE
MESTRADO**

**FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: PERSPECTIVAS DE
LICENCIANDOS EM MÚSICA COM ÊNFASE NO INSTRUMENTO MUSICAL**

1. Nome completo: _____
2. Telefone para contato: _____
3. Instrumento de habilitação: _____
4. Período cursando: _____
5. Está matriculado no instrumento de habilitação? _____
6. Qual o período da cadeira de instrumento? _____

ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Reitoria/Reitoria/Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

*(Aprovado pela Resolução Consup IFPE nº 29, de 18 de setembro de 2017
Alterado Ad Referendum pela Resolução Consup IFPE nº 100, de 15 de outubro de 2021,
homologada pela Resolução Consup IFPE nº 119, de 24 de fevereiro de 2022)*

DADOS DO(A) PESQUISADOR(A)

Nome: Adjair Cavalcante Costa

Cargo/Instituição: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Telefone(s) com DDD: (81) [REDACTED]

E-mail: adjair [REDACTED]

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-graduação em Música (PPG MÚSICA)

Curso/Instituição: Instituto Federal de Pernambuco Campus – Belo Jardim

Título da pesquisa: A formação docente dos licenciandos em música do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Belo Jardim (IFPE-BJ) e sua relação com a habilitação em um instrumento musical

Orientador(a): [REDACTED]

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

- 1) A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
- 2) O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
- 3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
- 4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

(Assinatura Eletrônica)
Assinatura do Reitor

Observação: Para a realização da pesquisa é imprescindível a apresentação do TERMO DE ANUÊNCIA. O TERMO deve estar assinado pelo Reitor do IFPE.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Carlos de Sa Junior, Reitor(a)**, em 29/12/2023, às 12:07, conforme art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **0968352** e o código CRC **EDCAB2DE**.