

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – MESTRADO

GABRIELE MENDES DA SILVA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INSTRUMENTO A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES DE ALUNOS
E PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
INSTRUMENTO DA UFPB

FLORIANÓPOLIS, SC

2011

GABRIELE MENDES DA SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INSTRUMENTO A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES DE ALUNOS
E PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
INSTRUMENTO DA UFPB**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música. Sub-área: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. José Soares

FLORIANÓPOLIS, SC

2011

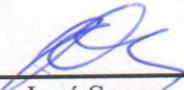
GABRIELE MENDES DA SILVA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INSTRUMENTO A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES DE ALUNOS
E PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
INSTRUMENTO DA UFPB**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música. Sub-área: Educação Musical.

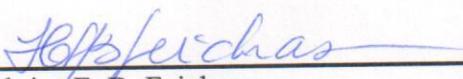
Banca Examinadora:

Orientador:



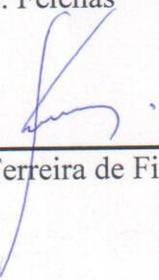
Dr. José Soares
UDESC

Membro:



Dra. Heloisa F. B. Feichas
UFMG

Membro:



Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Florianópolis, 22 de março de 2011.

Aos meus pais, pelo suporte e amor eterno.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido este percurso.

Aos meus pais e à minha irmã, por esperarem ansiosamente pela conclusão desta etapa e pelo incentivo e amparo durante o mestrado.

À minha família, especialmente a Geovana Lunardi, pela preocupação com a conclusão desta pesquisa e pela colaboração acadêmica, e a Angelita Mendes, por ter me estimulado a entrar no mestrado.

Aos meus amigos, pelos momentos de descontração tão necessários neste período. À Isa, por ouvir as minhas inquietações e por ter estado do meu lado quando pensei que não conseguiria.

A Gustavo Lopes, pelo carinho e pela vida musical que tem me proporcionado.

A José Soares, meu orientador, pela amizade, pelos conselhos de vida e de academia. Obrigada pela paciência, por acreditar em mim e me fazer acreditar também.

Aos professores, coordenação e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado – PPPGMUS-UDESC.

Aos professores da banca de avaliação, Heloisa Feichas e Sérgio Figueiredo, pelo tempo dedicado a esse trabalho e pelas suas contribuições valiosas.

Aos meus colegas do PPGMUS Bernardo Grings, Josiane Maltauro, Lucila Prestes e Maira Kandler, pela amizade, pela troca de experiências e pelas discussões que contribuíram para a construção da minha pesquisa.

À coordenação, alunos e professores do curso de licenciatura em música da UFPB que colaboraram para a realização deste trabalho.

"Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que fez
tua rosa tão importante."

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo pesquisar as concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB a respeito da formação do professor de instrumento. Os objetivos específicos consistiram em fazer uma contextualização dos cursos de licenciatura em instrumento no Brasil; investigar os direcionamentos que orientam a formação do professor de instrumento no curso de licenciatura em instrumento da UFPB; identificar as trajetórias musicais, motivações para a escolha do curso, concepções de formação e expectativas profissionais dos alunos matriculados na licenciatura em instrumento da UFPB; analisar as concepções dos alunos sobre ser e tornar-se professor de instrumento; identificar a formação do corpo docente, bem como as suas concepções de formação com relação aos seus alunos e futuros professores de instrumento. Esta investigação está vinculada à pesquisa “A Formação do Professor de Música no Brasil”, financiada pela CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação e que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa MusE-Música e Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A revisão de literatura permeou os temas de legislação para os cursos de graduação em música, a formação do professor de instrumento e suas especificidades de formação e identidade profissional. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e coletou dados através do Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura em instrumento brasileiros, banco de dados do INEP e estudo de caso com a UFPB. Neste estudo de caso foram aplicados questionários aos alunos e entrevistas on-line com nove alunos e sete professores do curso. Os resultados indicam que a formação do professor de instrumento, de acordo com as concepções dos alunos e professores da UFPB, deve primar pela relação entre os domínios teóricos musicais, pedagógicos musicais e específicos do instrumento. Para os alunos, o sucesso para uma formação adequada está na conexão entre os conteúdos trabalhados ao longo do processo formativo. Eles salientam encontrar dificuldade durante o curso, em relação aos professores que não buscam um equilíbrio nas suas disciplinas e que focam apenas num objetivo de formação, como por exemplo, educação básica. Apesar de terem apresentado sugestões de melhorias, os alunos estão satisfeitos com a formação que têm recebido e a maioria tem como expectativa atuar como professor de instrumento em escolas específicas de música.

Palavras-chave: educação musical; formação docente; formação do professor de instrumento; licenciatura em instrumento

ABSTRACT

The aim of this study was to analyse the understanding that students and lecturers in the Musical Instrument Degree Course, Federal University of Paraiba (UFPB), have with regard to teacher-training in this field. The specific goals consisted of the following: contextualising the musical instrument degree programmes in Brazil; examining the guidelines that govern teacher-training in the musical instrument degree course of UFBA; identifying how the students decided on the musical paths they would follow, the factors that determined their choice of course, their understanding of training and their professional expectations; and characterising the training of the teaching staff, as well as their understanding of training with regard to their students and future musical instrument teachers. This investigation is linked to the research study "Training Music Teachers in Brazil" which is funded by CAPES/INEP/SECAD [Brazilian Federal Agency for the support of Post-Graduate Education/ National Institute of Research and Study/ Secretary of Continuing Education, Literacy and Diversity] – a Teacher Education Observatory - and was carried out by the MusE-Music and Education Research Group, State University of Santa Catarina (UDESC). We carried out a review of the literature on legislative questions that have affected the music degree courses, the training in teaching musical instruments and its particular features with regard to professional training and identity. The research adopted a qualitative approach and data were collected by means of the Educational Policy Project of musical instrument degree courses in Brazil, the INEP databank and a case study undertaken with UFPB. The case study involved setting questionnaires for the students and conducting on-line interviews with nine students and seven course lecturers. The results suggest that the musical instrument teacher-training was in accordance with the understanding of the students and UFPB lecturers and should give priority to the relationship between the theoretical domains of music, music instrument practice and the specific features of the instruments. In the case of the students, the criterion for measuring the degree of success of their training lay in the connection between different aspects of the syllabus during the training programme. They stated that they had difficulty in coping with the fact that their lecturers failed to strike a balance in their subject-areas and only regarded the objective of the training as being, for example, in the area of basic education. However, although they have made suggestions about improvements, the students are generally satisfied with the training they have been given and most of them have high expectations of working as music instrument teachers in specialist music schools.

Keywords: Music education; teacher-training; training in teaching musical instruments; degree courses in musical instruments

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - CURSOS DE LICENCIATURA EM INSTRUMENTO E MÚSICA POR REGIÃO GEOGRÁFICA	23
TABELA 2 - INSTITUIÇÕES SUPERIORES PÚBLICAS E PRIVADAS POR REGIÃO	24
TABELA 3 - COMPOSIÇÃO CURRICULAR GERAL POR CONTEÚDOS	36
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR IDADE	38
TABELA 5 - INSTRUMENTO PRINCIPAL ENTRE OS ALUNOS	39
TABELA 6 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	54
TABELA 7 - CARACTERÍSTICAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS AO PROFESSOR DE INSTRUMENTO CITADAS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	57
TABELA 8 - CARACTERÍSTICAS REFERENTES AO BOM PROFESSOR DE INSTRUMENTO	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INSTRUMENTO: ASPECTOS LEGAIS E APORTES TEÓRICOS	13
1.1 ASPECTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO PARA OS CURSOS DE MÚSICA	13
1.2 ESPECIFICIDADES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INSTRUMENTO	15
1.2.1 Competências, atitudes e habilidades do professor de instrumento	17
1.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL, PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	21
2 METODOLOGIA.....	23
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	23
2.2 LOCALIZANDO A PESQUISA: O CASO INVESTIGADO	25
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
2.4 A COLETA DE DADOS	29
2.4.1 Alunos.....	29
2.4.2 Professores.....	30
2.5 ANÁLISE	31
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	32
3.1 CURRÍCULO	32
3.1.1 O curso de licenciatura em música, práticas interpretativas, subárea: instrumento ou canto	33
3.1.2 Estrutura curricular	34
3.2 QUESTIONÁRIOS	38
3.3 ENTREVISTAS	41
3.3.1 Alunos.....	41
3.3.1.1 Trajetórias musicais anteriores ao ingresso no curso	41
3.3.1.2 Motivações para a escolha do curso	44
3.3.1.3 Concepções da formação	45
3.3.1.4 Expectativas em relação ao do curso	52
3.3.1.5 Expectativas profissionais após a conclusão do curso	52
3.3.2 Professores.....	53
3.3.2.1 Importância das disciplinas ministradas	53

3.3.2.2 Características necessárias ao professor de instrumento	55
3.3.3 Ser professor de instrumento musical para alunos e professores: sobre a identidade e a profissionalidade docente.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE	75
ANEXO.....	77

INTRODUÇÃO

Ensinar um instrumento musical é uma prática profissional comum entre os egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música, e algumas pesquisas têm mostrado e debatido sobre esta prática (HENTSCHKE, 2003; DEL BEN, 2003). No entanto, existe no Brasil uma modalidade destinada à formação do professor de instrumento, a licenciatura em instrumento¹.

A partir dessa realidade, algumas discussões sobre a formação do professor de instrumento têm sido feitas como, por exemplo, os saberes e competências necessárias para o desenvolvimento da prática docente (ARAÚJO, 2005), a construção da identidade profissional como professor de instrumento (LOURO, 2004) e o desempenho da docência instrumental por bacharelados sem uma formação pedagógica suficiente (NIÉRI, 2004). Mesmo assim, são necessários novos trabalhos que se dediquem a aprofundar a temática, em especial, a formação do professor de instrumento no âmbito dos cursos destinados à formação deste profissional no Brasil.

Alguns autores (LOURO, 1998; LOURO; SOUZA, 1999; MATEIRO, 2007; QUEIROZ; MARINHO, 2009) entendem ser a modalidade de licenciatura mais adequada à formação do professor de instrumento, uma vez que une conhecimentos técnicos do instrumento musical com uma formação pedagógica, necessária ao ofício de professor. Atualmente, no Brasil, estes cursos são oferecidos em nove Instituições de Ensino Superior (IES), a saber: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Salvador (UCSAL), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina/Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (FAFÍDIA/FEVALE), Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).

Embora se reconheça a existência destes cursos, a revisão de literatura apontou uma escassez de trabalhos que os abordem, de alguma forma, e que principalmente discutam a formação do professor de instrumento nestes espaços. Assim, esta pesquisa pretendeu abordar esta problemática a respeito da formação do professor de instrumento nos cursos de licenciatura em instrumento. Desta forma, desenvolvi esta pesquisa no contexto específico do

¹ Embora haja mais de uma nomenclatura para os cursos que formam o professor de instrumento, no âmbito deste estudo, estes cursos serão denominados “licenciatura em instrumento”.

curso de licenciatura em instrumento da UFPB, pretendi como objetivo principal, levantar as concepções de alunos e professores a respeito da formação do professor de instrumento.

Como objetivo específico, busquei: fazer uma contextualização dos cursos de licenciatura em instrumento no Brasil; verificar, através da análise do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP), os direcionamentos que orientam a formação do professor de instrumento no curso de licenciatura em instrumento da UFPB; identificar as trajetórias musicais, motivações para a escolha do curso, concepções de formação e expectativas profissionais dos alunos matriculados na licenciatura em instrumento da UFPB; analisar as concepções dos alunos sobre ser e tornar-se professor de instrumento; identificar a formação do corpo docente, bem como as suas concepções de formação com relação aos seus alunos, futuros professores de instrumento.

Esta investigação está vinculada à pesquisa “A Formação do Professor de Música no Brasil”, financiada pela CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação e que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa MusE-Música e Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)². Esta pesquisa tem como objetivo identificar os fatores que influenciam, direta e indiretamente, a formação do professor de música e a relação destes fatores com o desempenho no Exame Nacional de Curso – ENADE (FIGUEIREDO; SOARES, 2010).

As motivações pessoais para o desenvolvimento deste estudo surgiram na graduação, quando estava realizando a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso que investigou de que modo a cidadania e a inclusão social eram trabalhadas, através da música erudita, em projetos sócio-educacionais de Florianópolis. Após verificar a presença de bacharéis e alunos do bacharelado ministrando aulas de instrumento nesses projetos investigados, e constatar, em alguns momentos, a ausência de planejamento das aulas e de utilização de metodologias que poderiam potencializar o aprendizado instrumental dos alunos, comecei a me questionar a respeito da formação do professor de instrumento. Eu estava terminando o bacharelado e não tinha conhecimento sobre uma preparação para atuar com o ensino instrumental no contexto deste curso. A partir disso, resolvi pesquisar a existência de um local destinado a atender essa demanda de formação e identificar quais características comporiam esse profissional.

Além destas motivações, algumas razões justificam a realização desta pesquisa, uma vez que a discussão sobre a formação do professor de instrumento é muito propícia. É contínuo o crescimento de espaços que se destinam, especificamente, ao ensino de

² Maiores informações sobre o projeto podem ser obtidas no endereço www.muse.mus.br

instrumentos. Um exemplo disso são as escolas especializadas de música, que, como demonstra a pesquisa de Carvalho Júnior (2005) realizada na cidade de Florianópolis, compõem um mercado em crescente expansão (CARVALHO JÚNIOR apud GOSS, 2009). A partir do momento em que se considera ser necessária uma formação específica para atuação nestes espaços com particularidades didático-metodológicas, compreende-se ser pertinente discutir esta formação.

Partindo da necessidade de uma formação específica para o professor de instrumento musical, torna-se imprescindível verificar em que consiste esta formação. E, para isto, é primordial dar atenção aos envolvidos (professores e alunos) destes cursos, foco principal deste trabalho. A pesquisa contribui, ainda, para a ampliação do debate a respeito das especificidades e exigências inerentes ao ensino instrumental e da profissionalização do professor de instrumento.

Este trabalho está estruturado em quatro partes: no primeiro capítulo realizei uma revisão da literatura sobre legislação para a formação profissional em música, formação do professor de instrumento e suas especificidades de formação. São apresentados autores da área de Educação Musical e da área de Educação, sendo que os autores desta última área foram utilizados para discutir as noções de identidade profissional e profissionalidade concernentes ao professor de instrumento.

O segundo capítulo refere-se à metodologia utilizada para a realização desta investigação. Apresento e justifico a abordagem escolhida, contextualizo a pesquisa e localizo o fenômeno de investigação. Descrevo os procedimentos metodológicos realizados e a coleta de dados e sua análise.

No terceiro capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos através dos questionários, entrevistas e análise do currículo (estudo de caso). Aqui estes dados serão discutidos juntamente com a literatura. Esse capítulo tem como objetivo contribuir com as discussões sobre a formação do professor de instrumento através da apresentação das concepções de alunos, professores e instituição específica pesquisada.

O quarto capítulo consiste nas considerações finais. São apresentados os resultados da pesquisa, as limitações e implicações deste estudo para a formação do professor de instrumento e a área de Educação Musical.

1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INSTRUMENTO: ASPECTOS LEGAIS E APORTES TEÓRICOS

A busca pela compreensão da formação do professor de instrumento no contexto dos cursos de licenciatura em instrumento exige que se revisem dois aspectos fundamentais: a legislação para os cursos de graduação em música e as especificidades de formação do professor de instrumento.

Considerarei, ainda, importante para a temática da pesquisa, abordar autores que discutem sobre as noções de identidade profissional (DUBAR, 2005) e profissionalidade (SACRISTÁN, 1999). Embora sejam autores da área de Educação, as considerações serão feitas com foco para a Educação Musical a respeito da formação do professor de instrumento.

Assim, este capítulo está dividido em três partes: (1.1) aspectos sobre a legislação para os cursos de música; (1.2) especificidades de formação do professor de instrumento; (1.3) identidade profissional, profissionalidade e formação docente. O segundo item apresenta uma subdivisão referente às competências, atitudes e habilidades do professor de instrumento.

Neste capítulo, a revisão de literatura pretende demonstrar o atual contexto no qual está inserida a formação do professor de instrumento e apresentar questões relacionadas à discussão sobre sua profissionalidade.

1.1 ASPECTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO PARA OS CURSOS DE MÚSICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) que trazem orientações a respeito da formação e do perfil profissional do graduado em música estabelecem uma relação indissociável entre formação e atuação. Esta indissociabilidade está presente na literatura. Por exemplo, Machado (2004) pesquisou sobre a formação de professores de música para atuar na educação básica e em diversos contextos; Goss (2009) investigou a formação do professor para atuar nas escolas livres de música; Kater (2004) e Kleber (2004) abordaram a atuação de professores de música em projetos sociais e oficinas e argumentam sobre uma formação que contemple a atuação nestes espaços. Estas pesquisas salientam a necessidade dos cursos de formação considerarem as possibilidades e desejos de atuação de seus alunos. As diretrizes destacam ainda, a necessidade de adequação da formação do profissional em música para atuar com a diversificada e complexa realidade dos espaços de ensino e aprendizagem musical na atualidade (BRASIL, 2004). Desta forma, a prática da docência musical nos diversos

contextos de ensino e aprendizagem atuais tem exigido de seus profissionais uma atuação comprometida, que contemple as novas possibilidades de educação (por exemplo, em espaços que não apenas o da escola básica, como escolas especializadas, projetos sociais e ONGs).

A Resolução nº2 de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, traz em seu art. 5º os conteúdos interligados ou tópicos de estudo que servem como ponto de partida para atingir o perfil profissional desejado do formando em música:

I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia; II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência; III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias. (BRASIL, 2004, p.2).

Apesar da definição destes tópicos de estudo, a legislação não estabelece o quanto de cada conteúdo deve estar presente na formação. Fica a critério de cada curso (IES, colegiado) a organização e disposição destes conteúdos. Da mesma forma ocorre com o Estágio Supervisionado, cabe a cada instituição aprovar e adotar o seu próprio regulamento de estágio, bem como os locais de realização. A resolução não define especificamente os locais para o estágio, ela menciona as diferentes modalidades de operacionalização, que podem ser interpretadas como atividades de estágio em diversos contextos. O estágio é um momento fundamental na formação dos profissionais, pois possibilita “os domínios indispensáveis ao exercício da profissão” (BRASIL, 2004, p.2).

Embora as diretrizes para os cursos superiores de música não tratem especificamente sobre a formação do professor de instrumento, o Parecer CNE/CES 0195/2003, ao abordar as competências e habilidades que devem ser possibilitadas ao profissional em formação, deixa claro que este deveria receber uma formação que o possibilite “atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música” (BRASIL, 2003, p.4). Para Oliveira (2007), os profissionais nestas instituições específicas são os professores de instrumento, e que para tal atuação com o “ensino” eles necessitam receber uma formação para ensinar.

Deve existir, portanto, uma articulação entre a sociedade e a academia, entre os saberes curriculares e o contexto de trabalho, entre as IES e o cotidiano profissional para a viabilização da formação do professor de instrumento (REQUIÃO, 2002). Neste sentido, o

futuro professor de instrumento teria de receber, durante os seus estudos nas IES, uma formação que atendesse às reais possibilidades e exigências de atuação.

No entanto, ao se considerar “os diferenciados espaços culturais” e as “instituições de ensino específico de música” (BRASIL, 2003, p.4), é necessário que se reflita e discuta a respeito dos professores que irão atuar nestes contextos. Esta constatação se direciona, nesta pesquisa, ao ensino e aprendizagem instrumental, geralmente desenvolvido nestes espaços, e, em decorrência, aos professores de instrumento.

1.2 ESPECIFICIDADES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INSTRUMENTO

Na realidade brasileira, a aprendizagem de um instrumento musical, normalmente, não acontece no âmbito das escolas de ensino básico. No entanto, existe uma considerável procura pelo aprendizado do instrumento nas escolas especializadas de música. Queiroz e Marinho (2005b), ao discutirem sobre a implantação do curso de licenciatura em instrumento/canto na Universidade Federal da Paraíba, destacam esta procura e enfatizam a urgência da formação de profissionais habilitados para trabalhar neste contexto, haja vista a crescente demanda por profissionais para este ensino específico.

O professor de instrumento desempenha, na escola específica de música, funções distintas daquele que atua na escola formal (GLASER; FONTERRADA, 2007), sendo assim, verifica-se a necessidade de um curso que considere estas diferenças de atuação e que desenvolva profissionais competentes para a função de professor de instrumento (CERQUEIRA, 2010; BARRENECHEA, 2003). Entretanto, apesar deste curso ser considerado como uma alternativa para suprir as exigências de formação e atuação do contexto de ensino e aprendizagem instrumental, pouco se sabe sobre as concepções que o orientam, sobre os processos de aplicação das propostas, sobre as formas de avaliação adotadas; enfim, há muito a se conhecer. Desta forma, existe a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que investiguem a formação do professor de instrumento no âmbito destes cursos, uma vez que a literatura não contempla questões como as fundamentações legais e as concepções dos envolvidos (alunos e professores) na formação do professor de instrumento.

No Brasil existem pesquisas a respeito do ensino do instrumento, porém, como constatam Del Ben e Souza (2007), estes trabalhos abordam temáticas envolvidas nos conteúdos técnico-musicais. Portanto, é importante ampliar o foco a partir de outras questões

concernentes ao processo de ensino e aprendizagem instrumental, a formação para a docência instrumental, os processos de avaliação do aprendizado no instrumento, entre outras.

A esse respeito, Harder (2008, p.139) destaca a necessidade de se desenvolverem pesquisas que sejam “realizadas por e com professores de instrumento, que possam trazer como resultado maiores reflexões acerca do ensino do instrumento”. A autora, ao fazer considerações sobre trajetórias e realidades, apresenta um panorama do ensino de instrumento no Brasil e detecta a escassez de estudos que associem a performance com a sua pedagogia. Esta constatação demonstra o isolamento entre os aspectos pedagógico-musicais e os técnico-musicais, o que ocasiona, por parte dos professores, atitudes e práticas sem êxito que refletem no aprendizado de seus alunos, como por exemplo, a exaustiva repetição por parte do aluno de um trecho ou peça de forma automática sem que haja avaliação durante o processo, o que gera fadiga e lesões sem ocorrer evolução.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Santiago (2007), em seu artigo intitulado “*Mapa e síntese do processo de pesquisa em performance e em pedagogia da performance musical*”, discute, entre outras questões, a relevância da prática da pesquisa para os profissionais da música associados com a performance e com a pedagogia da performance musical. De acordo com a autora, estas subáreas da música têm, em outros países, núcleos de pesquisa bem estruturados. Entretanto, apesar do crescimento no número de publicações sobre estas temáticas, a autora demonstra que “os estudos desenvolvidos por músicos instrumentistas no Brasil não são numérica e qualitativamente significativos para compor um corpo de produção de conhecimentos sistematizados na performance” (SANTIAGO, 2007, p.17). Isso resulta na busca pelo “instrumentista pesquisador”, profissional de grande importância para o cenário científico, uma vez que “poderá, no futuro, conciliar no trabalho de pesquisa, aspectos reflexivos do fenômeno musical com a performance propriamente dita” (LIMA apud SANTIAGO, 2007, p.17).

Neste mesmo artigo, Santiago comenta sobre a ausência de incentivo à pesquisa durante a formação do músico instrumentista e destaca a importância de se destinar atenção aos apontamentos de pedagogos, sobre a “postura ultra especializada do instrumentista e do professor de instrumento” (Id., p.18). Com relação a isso, aponta-se como possibilidade formar instrumentistas e pedagogos que possuam também habilidades para a pesquisa; este é para Santiago, em acordo com Borém (2006), o “perfil multifacetado que tem sido cada vez mais exigido pelas universidades brasileiras” (Id., p.18). Ainda sobre esta busca pelas habilidades de pesquisa, existe para Fernandes (2006) uma preocupação com a formação do músico pesquisador, pois para ele “os programas de pós-graduação em música/educação

musical devem buscar uma maior articulação entre a formação de professores de música e área de pesquisa, pois é preparando um bom pesquisador que se prepara um bom professor” (FERNANDES apud SANTIAGO, 2007, p.18).

Existe em alguns países, como Inglaterra e Noruega, uma subárea denominada Pedagogia da Performance (HARDER, 2008, p.139). O incentivo às pesquisas voltadas para esta subárea, destinada a relacionar performance com processos pedagógicos, resultaria, de acordo com Harder (2003), em “subsídios valiosos ao processo de construção das competências necessárias ao professor, tornando-o preparado para as mais diversas situações de ensino, bem como apto a corresponder ao perfil e às buscas do aluno brasileiro do Século XXI” (p.8).

Em concordância com estas questões, no Brasil, existem ações que representam a emergente preocupação com as subáreas de performance e de pedagogia da performance musical, por exemplo: a criação de um grupo de discussão intitulado “Pedagogia da Performance Musical no Brasil”; a divulgação de um levantamento sobre teses e dissertações sobre o ensino da performance no Brasil; a tramitação para a criação da Associação Brasileira de Performance Musical. Estas ações foram todas apresentadas e discutidas no Grupo de Discussão sobre Educação Musical (criado através do Google Grupos). Além disso, existe o Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Performance Musical-ENSAIO-UFMA, que tem como objetivo promover o desenvolvimento dos conhecimentos sobre o ensino da performance no Brasil³.

1.2.1 Competências, atitudes e habilidades do professor de instrumento

Há na literatura um consenso sobre a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, domínios e habilidades específicas por parte do professor de instrumento. Em 1998, Pluger e colaboradoras, já questionavam sobre a quantidade de pedagogia necessária para se fazer um professor de instrumento.

Neste sentido, Scarambone (2007) aponta ser pertinente a busca por uma formação específica para o professor de instrumento, pois, além de precisar dos domínios técnicos e pedagógicos musicais, este profissional deve lidar com alunos que apresentam diferentes finalidades de aprendizado instrumental – e cabe a ele a capacidade de reconhecer estas particularidades em cada aluno e adequar-se metodologicamente.

³ <http://musica.ufma.br/ensaio/index.html>

Cunha (2009), em sua pesquisa sobre a sociologia de uma escola de música em Porto Alegre, aponta que, de acordo com os seus entrevistados (professores de escola de música), dentre os conhecimentos considerados como importantes, indiferentemente do seu curso de formação, estão o saber ensinar bem e o saber tocar bem. Essas duas formas de conhecimento são imprescindíveis para que se determine o grau de competência de um professor.

Com referência ao ensino individual do instrumento e à relação professor-aluno, Harder (2003) enumera algumas características, ou competências, necessárias ao professor de instrumento para atingir um ensino mais efetivo. Para isso, a autora toma como base as competências de ensino organizadas por Oliveira (2001), baseada nas competências profissionais para o ensino, de Perrenoud (1999).

Harder define quatro competências necessárias ao professor de instrumento: 1) capacidade de oferecer ao aluno uma perspectiva de carreira; 2) capacitação para oferecer parâmetros a seu aluno quanto à aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas; 3) competência em adaptar programas pré-estabelecidos e construir planejamentos pessoais flexíveis que contemplem diferentes aspectos abordados pela educação musical, respeitando ainda cultura, valores e gosto do aluno; 4) conhecimento profundo das discussões relacionadas com a interpretação musical, objetivando embasar teoricamente suas decisões enquanto professor de instrumento. (p.37).

Em seu texto que trata do campo profissional de pianistas bacharéis, Cerqueira (2010), com base nas respostas de 35 pianistas, faz sugestões de diversos tipos de conhecimentos que deveriam compor os objetivos dos cursos de bacharelado em piano, já que a maioria dos participantes (egressos do bacharelado) atua como professor de instrumento. Entre as sugestões estão, por exemplo, criar uma licenciatura em instrumento que tenha disciplinas destinadas à pedagogia do instrumento e que as atividades de estágio se baseiem em aulas individuais, oficinas de performance e aulas de prática de arranjo; esta última opção, segundo o autor, favoreceria o ensino do instrumento em escolas regulares.

Na literatura estrangeira, percebe-se uma maior concentração de trabalhos e pesquisas que se direcionam ao ensino instrumental e ao professor de instrumento (ver, por exemplo, HALLAM, 1998; 2006). As especificidades de formação também são temáticas de pesquisas. Por exemplo, Mills (2004), em seu trabalho sobre a formação do professor de instrumento no contexto do conservatório inglês, volta-se à compreensão de fatores que modelariam esta carreira.

A mesma autora, em parceria com Smith (MILLS; SMITH, 2003), se propôs a identificar características (traços fortes) nos discursos de professores de instrumento a respeito

das suas próprias concepções sobre o ensino instrumental escolar e superior. Como resultados foram identificadas, 42 características necessárias para a atuação com a docência instrumental. Estas características foram agrupadas em três categorias. A primeira consistia na personalidade ou formação do professor, abordagem de ensino e conteúdo ministrado. A segunda estabelecia a relação entre os alunos e suas experiências. A terceira dizia respeito ao planejamento e administração das aulas.

Cabe ressaltar que as características (habilidades) como, por exemplo, ser entusiástico, paciente, flexível, adotar um vasto repertório, abordar conteúdos de improvisação, desenvolver leitura à primeira vista, e dar aconselhamentos sobre a carreira (MILLS; SMITH, 2003), são mais bem desenvolvidas nos espaços destinados especificamente para essa formação.

Com relação à docência instrumental no Brasil, algumas pesquisas apontam que alunos e ex-alunos de música (licenciados, bacharéis e licenciandos), em sua maioria trabalham como professores de instrumento (CERESER, 2003; NIÉRI, 2004). Entretanto, algumas destas investigações refletem sobre a inadequada formação destes alunos para o desempenho da atividade, uma vez que nem sempre possuem a combinação de domínios técnicos e pedagógicos necessária para o ensino instrumental (RAY, 2001; OLIVEIRA, 2007). Para Schwan, Louro e Raposo (2010), uma provável explicação para a inviabilidade do estudo de um instrumento específico durante o curso de licenciatura seria a grande carga de disciplinas pedagógicas.

A necessidade de uma melhor formação para o professor de instrumento também foi explorada em outras pesquisas. Araújo (2005) discute os saberes norteadores da prática pedagógica de professores de piano durante o seu desenvolvimento profissional. Nesta pesquisa a autora reconheceu estes saberes como: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da função educativa e saberes experiencial; o primeiro, relacionado à formação inicial, abarca conteúdos como harmonia e história da música; o segundo se dá a partir dos currículos e programas; o terceiro, de função educativa, engloba a didática e as metodologias de ensino; e por fim, os experienciais se desenvolvem no decorrer do desenvolvimento de suas carreiras como professores.

Outros autores apontam a ausência de formação para a docência instrumental entre professores graduados em música (SANTOS, 1998; DAL BELLO, 2004; LOURO, 2004). Louro e Souza (1999) questionam o quanto de domínio técnico e pedagógico o professor de instrumento necessita; enquanto Del Ben (2003) e Oliveira (2007) abordam, entre outros aspectos, sobre o curso ideal para a formação do professor de instrumento.

Embora existam pesquisas sobre o professor de instrumento, a literatura que aborda sua formação nos cursos de licenciatura em instrumento ainda é escassa. Nos últimos anos, o tema foi discutido apenas em três trabalhos da área de educação musical (QUEIROZ; MARINHO, 2009, 2005a, 2005b). No entanto, as pesquisas sobre a formação do professor de instrumento nos cursos de licenciatura em geral têm recebido grande atenção (GLASER, 2007; REQUIÃO, 2001). Por exemplo, há trabalhos que se destinam a investigar os espaços de atuação dos alunos egressos e matriculados dos cursos de licenciatura (NIÉRI, 2004; CERESER, 2003); as razões para a escolha dos cursos de licenciatura e bacharelado (PRATES, 2004); bem como as expectativas de atuação dos alunos matriculados no bacharelado (OLIVEIRA, 2007). Além destas temáticas, há uma preocupação com relação ao ensino coletivo de instrumentos. Por exemplo, Tourinho (2004) questiona sobre quais cursos de formação superior preparariam os alunos para atuar com o ensino coletivo na escola regular e na escola específica de música. Embora estas pesquisas tenham sido realizadas em outros contextos que não a licenciatura em instrumento, isso não diminui a importância destes trabalhos.

Com relação à complementação pedagógica que alguns bacharéis procuram para suprir a sua deficiência de formação pedagógica e, principalmente, para auxiliar no seu desempenho como professor de instrumento, Glaser e Fonterrada (2007) salientam que este não é o procedimento mais adequado, pois a complementação pedagógica não se direciona, especificamente, ao ensino de um instrumento musical, e sim à educação musical em geral.

Apesar da existência de investigações sobre o professor de instrumento, não há pesquisas que abordem, especificamente, essa temática junto a professores e alunos dos cursos de licenciatura em instrumento. O que se encontra são suposições acerca do que seria exigido e desejado, em relação à formação, para que este professor de instrumento tenha reais possibilidades para desempenhar com êxito as suas funções.

Em decorrência deste panorama, verifica-se a necessidade de ampliar o debate sobre os aspectos pedagógicos e instrumentais essenciais ao professor de instrumento e a modalidade de curso que contemplaria esses aspectos. Há que se discutir a consistência dessa modalidade (licenciatura em instrumento) e as competências, atitudes e habilidades desenvolvidas e desejadas nesta formação do professor de instrumento.

Com base nestes aspectos que a literatura revisada apresentou, julguei coerente trazer autores da área de educação para discutir sobre aspectos inerentes à minha pesquisa. Estes autores abordam os conceitos de profissionalidade (SACRISTÁN, 1999) e identidade profissional (DUBAR, 2005).

1.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL, PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalhos que discutem a formação do professor de música e/ou instrumento têm abordado, entre outros aspectos, a questão da identidade (MATEIRO; BORGHETTI, 2007; LOURO; SOUZA, 2004; PIRES; DEL BEN, 2003). Da mesma forma, entendo ser importante para este estudo fazer referências às noções de identidade profissional e profissionalidade. Com relação ao primeiro conceito, apresento a definição de Dubar (2005), que o considera como resultado das interações entre o indivíduo (subjetivo) e o meio (trabalho, objetivo). Para este autor,

[...] as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação. (DUBAR, 2005, p.330).

É necessário considerar que investigar, junto aos alunos e professores, o que significa ser professor de instrumento está diretamente ligado às suas concepções de identidade profissional. Assim, convidá-los a discorrer sobre ser professor de instrumento significa refletir sobre a sua própria identidade profissional, podendo estar ou não relacionada à docência instrumental. Ou seja, ao refletirem sobre a identidade de professor de instrumento, estarão, primeiramente, refletindo sobre as suas identidades.

Conceitos como classe, status e comportamentos profissionais (POPKEWITZ apud SACRISTÁN 1999, p.72), que definem e delimitam a profissionalidade docente, neste caso, do professor de instrumento, estão intimamente associados a esta discussão e poderão evidenciar aspectos relacionados às concepções de profissionalidade de um indivíduo sobre a sua profissão. Para Gimeno Sacristán (1999), a profissionalidade se refere às especificidades da ação docente:

[...] o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado. (SACRISTÁN, 1999, p.65).

Nesse sentido, a profissionalidade é definida como “a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer” (SACRISTÁN, 1999, p.77). Nesta pesquisa, os dados a serem analisados permearão noções referentes às especificidades de

formação do professor de instrumento, sobre as habilidades, saberes, competências necessárias a este profissional.

Sacristán define como “amplitude da profissionalidade” (Id., p.75), isto é, a necessidade de um currículo mais completo, em decorrência ao aumento das práticas e conhecimentos profissionais do professor. O conceito de profissionalidade possibilita argumentar a respeito da criação do curso de licenciatura em instrumento, das bases que orientam a criação e manutenção desse curso; indo em direção à necessidade de oferecimento de um curso que esteja mais comprometido com as exigências atuais de ensino e aprendizagem musical e às especificidades de formação do professor de instrumento. Estas exigências podem ser definidas como conhecimentos, competências e habilidades, que são considerados, desejados e desenvolvidos na licenciatura em instrumento.

Esta pesquisa pretende discutir com os próprios atores em formação (alunos) e com os responsáveis por esse processo (professores) sobre o que compõe a profissionalidade do professor de instrumento; e discutir o significado de ser professor de instrumento trará à tona questões ligadas à visão dos envolvidos sobre esta profissão, ao entendimento deles sobre esta profissionalidade.

Assim, entendo que esse diálogo com autores da área de educação podem fomentar a minha discussão. Focando nestes conceitos, poderei visualizar e discutir com mais propriedade sobre a formação do professor de instrumento. Pois, entender o que significa para os alunos e professores ser ou tornar-se professor de instrumento está, a meu ver, intimamente ligado às suas visões sobre esta profissão, aos seus entendimentos sobre identidade e profissionalidade do professor de instrumento.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira parte, exponho o contexto e localizo o caso investigado. Na segunda, descrevo os procedimentos metodológicos, incluindo os métodos de coleta de dados. O capítulo finaliza com o tipo de análise.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Para esta pesquisa foi necessário construir um panorama dos cursos que formam professores de música. Esta contextualização me possibilitou visualizar, esclarecer, definir e delimitar o fenômeno a ser investigado. Atualmente no Brasil, 79 IES oferecem curso de formação de professor de música (SOARES; FIGUEIREDO, 2010). Após consulta ao banco de dados do INEP e aos sites oficiais destas IES, foram localizadas nove instituições que oferecem a licenciatura em música com habilitação em instrumento.

A Tabela 1 apresenta os cursos de licenciatura em música e em instrumento por região geográfica.

Tabela 1 - Cursos de licenciatura em instrumento e música por região geográfica

Região	Cursos			
	Licenciatura em Música		Lic. Música Hab. em instrumento	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Centro-Oeste	4	5%	1	11%
Nordeste	15	19%	2	22%
Norte	5	6%	1	11%
Sudeste	36	46%	5	56%
Sul	19	24%	-	-
Total	79	100%	9	100%

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior
<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>

Das nove IES que oferecem a licenciatura em instrumento, a maioria (56%) está localizada geograficamente na região sudeste e pertence ao setor público (60%). Das instituições públicas, quatro são federais (67%) e duas estaduais (33%). A Tabela 2 ilustra as IES por região e setores específicos.

Tabela 2 - Instituições superiores públicas e privadas por região

Região	Setor		Total
	Público	Privado	
Centro-Oeste	1	-	1
Nordeste	1	1	2
Norte	1	-	1
Sudeste	3	2	5
Sul	-	-	-
Total	6	3	9

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior
<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>

Os cursos apresentam denominações diferentes: **UFG** (Goiás) Licenciatura em Educação Musical - habilitação em Instrumento Musical; **UCSAL** (Bahia) Música – Licenciatura - habilitação em Piano e Violão; **UEA** (Amazonas) Música/Instrumento – Licenciatura; **UEMG** (Minas Gerais) Música/Licenciatura - habilitação em Instrumento ou Canto; **UFU** (Minas Gerais) Música - modalidade licenciatura - habilitação em instrumento; **FAFÍDIA/FEVALE** (Minas Gerais) Licenciatura em Música – Instrumento ou canto; **CBM** (Rio de Janeiro) Licenciatura Plena em Instrumento e/ou Canto; **UFPB** (Paraíba) Licenciatura em Música - habilitação em Instrumento/Canto (curso reformulado em 2009 e renomeado para Licenciatura em Música - área Práticas interpretativas - subárea Instrumento ou Canto); **UFSJ** (São João Del Rei) Música - modalidade licenciatura - habilitação em Instrumento/Canto.

Apesar de ter encontrado diferentes denominações, esta pesquisa utiliza a nomenclatura “licenciatura em instrumento”. Esta escolha se justifica porque existe a intenção em diferenciar estes nove cursos de outros cursos de licenciatura em música que apresentam similaridades com aqueles, como em suas estruturas curriculares. No entanto, estes outros cursos, ao contrário dos nove encontrados, não outorgam ao seu egresso o título de licenciado em música com habilitação em instrumento. Desta forma, ao utilizar o termo “licenciatura em instrumento”, estarei tratando especificamente dos cursos de licenciatura em música com esta particularidade (habilitação em instrumento).

Foi possível verificar a oferta de instrumentos em seis dos nove cursos. Como resultados foram encontrados 26 instrumentos oferecidos para habilitação. As IES que oferecem maior variedade de instrumentos são UFPB e UEMG, com vinte e dezessete respectivamente. Existem instrumentos que são oferecidos em apenas uma IES, como é o caso

do alaúde e trompete (UEMG), clarineta (UFG), teclado, cavaquinho, viola caipira, bandolim, harpa e cravo (UFPB).

A partir da identificação dos cursos de licenciatura em instrumento, foi escolhido o curso de licenciatura em instrumento da UFPB como estudo de caso. A escolha desta IES se justifica, principalmente, pela disponibilização dos documentos, por existir parceria entre os grupos de pesquisa em educação musical da UDESC e UFPB (Grupo de pesquisa Música e Educação – MUSE e Grupo de pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos – PENSAMus) e por ter existido um comprometimento, por parte da UFPB, em aplicar o questionário que foi utilizado nesta pesquisa.

Além disso, existem naquela instituição (UFPB) iniciativas a respeito da discussão sobre a formação dos professores de música para as atuais demandas emergentes. Inclusive, já foi abordada, em artigos de congressos e revistas, a formação de professores dentro do curso de licenciatura em instrumento da UFPB.

2.2 LOCALIZANDO A PESQUISA: O CASO INVESTIGADO

O curso de licenciatura em instrumento da UFPB foi reformulado em 2009, a sua primeira turma ingressou no período de 2009.2. Em 2010.2 haviam oitenta alunos matriculados. O antigo curso, criado em 2004 (primeira turma com ingresso em 2005.1), contava com treze alunos matriculados. Com a reformulação houve mudança na denominação de nomenclatura (de Licenciatura em Música com as habilitações em instrumento/canto e em educação musical, em 2004, para Licenciatura em Música, área Práticas Interpretativas, subárea Instrumento ou Canto, em 2009). A estrutura curricular também sofreu alterações em sua organização: algumas disciplinas tiveram sua carga horária reduzida ou redistribuída ao longo dos 8 períodos; outras disciplinas foram inseridas e/ou passaram de conteúdos optativos para conteúdos obrigatórios e vice versa. Isso pode ter acontecido em decorrência da diminuição da carga horária total do curso, de 3075 para 2850 horas (PPP da UFPB, 2009).

A visualização do fluxograma das disciplinas (neste momento será considerada apenas a estrutura curricular de 2009) demonstra um equilíbrio de créditos entre as disciplinas referentes aos conteúdos básicos e profissionais (obrigatórias): 74 créditos para as disciplinas de formação musical e 63 créditos para as disciplinas de formação pedagógica.

Porém, quando se vêem as disciplinas oferecidas como complementares optativas, verifica-se que, numa possibilidade de 288 créditos disponíveis em disciplinas, 81 são de disciplinas de outras áreas do conhecimento, 59 são entre disciplinas de cunho pedagógico e

148 são dispostos em disciplinas específicas de música. Além disso, existe uma exigência de que, dos dezoito créditos que devem ser cursados por disciplinas optativas, oito sejam de optativas pedagógicas.

Constatações como essas levantam questões relevantes para este estudo como: a flexibilização do currículo permitindo ao aluno escolher a direção que irá tomar em sua formação; o estabelecimento de 18 créditos de disciplinas optativas, sendo 8 créditos voltados para disciplinas optativas pedagógicas, evitando que sejam escolhidas apenas disciplinas musicais. Questões como essas aparecerão ao longo deste estudo e serão discutidas no item 3.1 da seção de apresentação e análise dos dados, referente ao currículo.

De acordo com os objetivos de formação e atuação do egresso, o curso da UFPB pretende formar um profissional que esteja preparado para suprir praticamente todas as demandas presentes no cenário de ensino e aprendizagem musical. Consta no PPP da UFPB de 2009, como objetivo geral: “formar professores para o ensino de música, habilitando-os para a atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem da música” (2009, p.12). Os objetivos específicos referem-se a:

Atender às demandas e às necessidades profissionais relacionadas ao ensino da música na região; proporcionar um conhecimento amplo da área, possibilitando aos alunos uma formação abrangente que contemple universos distintos do ensino da música; desenvolver a capacidade reflexiva na área de Educação Musical com base em projetos que inter-relacione ensino, pesquisa e extensão; possibilitar vivências em situações de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos da área de Educação Musical; ampliar as perspectivas de atuação docente, de forma que o aluno possa pensar e atuar na Educação Musical a partir de um conhecimento interdisciplinar; proporcionar que o estudante seja capaz de lidar com a multiculturalidade oriunda das diferenças culturais de cada sociedade e dos distintos contextos de ensino e aprendizagem da música; capacitar docentes para atuar na sociedade, com base em valores da humanidade, da natureza, da ciência e da ética. (Id., p.12).

Assim, o egresso do curso pode atuar com o ensino de música na educação básica, em escolas específicas, em projetos sociais, na pesquisa, onde existir demanda; desta forma, este professor de música a ser formado é habilitado para ensinar instrumento.

Com relação ao perfil profissional do egresso, o PPP da UFPB apresenta a seguinte característica:

Será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área, atividades de ensino não-formal e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. Esse profissional será dotado de formação intelectual e cultural, crítica e competente em sua área de atuação, com capacidade criativa, reflexiva e transformadora, nas ações culturais e musicais inerentes ao seu mercado de trabalho e ao mundo contemporâneo. Além da docência, o licenciado em música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente-cultural e outras especificidades do campo da música. (Id., p.12).

De acordo com este perfil, espera-se que o egresso seja um profissional comprometido com pensamento crítico e reflexivo e promotor do aprendizado musical. Espera-se que desempenhe funções além da docência, que atue como músico, pesquisador, agente cultural, enfim, que a sua formação possibilite contemplar todas as funções do contexto específico de ensino e aprendizagem musical atuais.

A partir desse cenário (contexto de formação do professor de instrumento), a pergunta de pesquisa que norteia este trabalho é: “Quais as concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB, sobre tornar-se professor de instrumento?”. A seguir apresento os caminhos metodológicos percorridos no desenvolvimento da pesquisa.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa (ROBSON, 2002). A escolha desta metodologia se justifica pela pesquisa que se pretendeu desenvolver, que consistiu em conhecer e explorar um contexto atual específico, neste caso, o curso de licenciatura em instrumento da UFPB e verificar as concepções de alunos e professores deste curso sobre a formação do professor de instrumento.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador trata os fenômenos de forma holística, ou seja, os resultados da pesquisa consistem em visões amplas a respeito do objeto pesquisado. É também comum ao pesquisador qualitativo moldar o seu estudo de acordo com a sua biografia pessoal. Desta forma, “toda investigação é carregada de valores” (MERTENS apud CRESWELL, 2007, p. 187).

Em relação a esta pesquisa, foi possível verificar, de acordo com Creswell (2007), as seguintes características da abordagem qualitativa: a possibilidade de reformulação da pergunta de pesquisa ao longo do estudo, à medida que os dados são obtidos; a intenção do pesquisador em conhecer e explorar detalhadamente o contexto de pesquisa bem como as experiências dos participantes; por ser uma pesquisa emergente, a possibilidade de readequações durante o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, como a redefinição sobre os

locais mais adequados para a compreensão do fenômeno de investigação e a clareza a respeito do que perguntar e a quem perguntar, ocasionando mudanças e refinamentos nas questões de pesquisa.

Características como as citadas anteriormente, presentes nesta pesquisa, corroboram a idéia de estar se tratando de um estudo qualitativo, que trouxe à tona a interpretação do pesquisador em relação aos dados obtidos, o que incluiu descrever o contexto pesquisado, analisar os dados e identificá-los em temas e/ou categorias e, por fim, interpretá-los, apresentando e relacionando seus significados, apontando conclusões e direcionando a novas perguntas a serem respondidas.

De início, foi feita uma contextualização como uma estratégia necessária para compreender e localizar o fenômeno a ser pesquisado. Assim, procurei compreender o contexto de formação do professor de instrumento no Brasil. Esta contextualização consistiu em coletar dados através da análise da legislação específica para implementação dos cursos, dos documentos oficiais (PPP e estrutura curricular), dos cursos de licenciatura em instrumento e do banco de dados do INEP. Após este mapeamento inicial realizou-se o estudo de caso com a UFPB.

Yin (2005) apresenta algumas vantagens para o estudo de caso, como: a possibilidade de análise comparativa entre casos, permitindo aprofundar-se no estudo, e a possibilidade de utilização de diversas fontes de evidências como documentos, entrevistas e observações. No entanto, o mesmo autor salienta a necessidade de se considerarem as possíveis desvantagens, como a impossibilidade de generalizações.

Este estudo de caso foi dividido em duas fases: (2.4) coleta de dados através do questionário “Tornando-se Professor de Música no Brasil (QTPM)” (Ver Anexo) da pesquisa “A Formação do Professor de Música no Brasil”, financiada pela CAPES/INEP/SECAD e parte do programa Observatório da Educação; (2.4.1) entrevistas on-line com nove alunos e sete professores do curso. O objetivo das entrevistas foi verificar as concepções destes alunos e professores, e buscar um maior aprofundamento a respeito da formação do professor de instrumento, seus problemas e perspectivas.

O primeiro contato com a coordenação do curso da UFPB aconteceu em março de 2010. Após o contato, foi enviada uma solicitação para o desenvolvimento da pesquisa no curso de licenciatura em instrumento juntamente com o projeto de pesquisa, para análise do colegiado do curso, já com a previsão da utilização dos dados coletados pelo questionário recebido anteriormente por esta IES. A aprovação para a realização da pesquisa foi concedida em maio de 2010.

A utilização de questionários serviu como estratégia inicial para conhecer a população participante e disponibilizar, ao pesquisador, material inicial para ser abordado mais profundamente nas entrevistas.

2.4 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados aconteceu através da consulta ao PPP do curso e dos currículos Lattes dos professores, questionários com os alunos matriculados no primeiro semestre de 2010, entrevistas com nove alunos matriculados em diferentes fases do curso e com sete professores de várias disciplinas. As próximas seções apresentam a coleta de dados com os alunos e professores.

2.4.1 Alunos

Do total de 80 alunos matriculados no curso de licenciatura em instrumento, 38 (47,5%) responderam ao questionário QTPM. Neste questionário, a maioria das questões era fechada, mas havia um número limitado de questões abertas. O questionário consistia de 33 questões. Para esta pesquisa foram analisados os dados referentes aos aspectos sociodemográficos (questões. 1, 2 e 3), sócio- econômicos (questão 7), semestre ao qual está matriculado (questão 15), instrumento principal (questão 17), local onde aprendeu a tocar o instrumento (questão 18), razões e influências para a escolha do instrumento (questão 19), razões e influências para a escolha do curso (questões 20 e 21), interesse em ministrar aulas na educação básica (questão 22), pontos fortes que qualquer professor deveria ter e sobre o professor de música ideal (questões 27 e 30).

Dos 38 alunos que responderam ao questionário, 21(55%) deixaram o nome e email para contato concordando participar de outras etapas da pesquisa “A Formação do Professor de Música no Brasil”. Foram enviados e-mails para estes alunos com a apresentação da pesquisadora e explanação dos objetivos desta etapa da pesquisa, convidando-os a participar de entrevista on-line, realizada via MSN. Para isso, solicitava-se que enviassem a disponibilidade (dia e horário) para a realização da entrevista. Após este procedimento, obtive retorno de nove alunos (42,86%) com os quais foram realizadas as entrevistas.

Os dados dos questionários foram utilizados como ponto de partida para a discussão através das entrevistas. Enquanto aguardava o retorno dos alunos convidados, elaborei o roteiro de entrevista e a aplicação de entrevistas-piloto para a validação do instrumento. O

piloto foi realizado com três alunos do curso de licenciatura da UDESC. Estas entrevistas ocorreram no mês de julho de 2010 e serviram para testar a eficiência do roteiro e a possibilidade de aprofundamento das questões presentes no questionário. Foi testado também o desempenho da pesquisadora com as entrevistas à distância (on-line), a sua capacidade de coletar informações importantes para a pesquisa através das temáticas definidas no roteiro e a utilização do MSN para que funcionasse como alternativa eficiente de comunicação.

As entrevistas ocorreram entre os meses de agosto e outubro de 2010. Nelas, buscou-se aprofundar questões referentes aos três eixos temáticos nos quais estava organizado o roteiro de entrevista: (3.3.1.1) experiências anteriores ao ingresso no curso; (3.3.1.3) concepções (percepções) sobre o curso; (3.3.1.4) expectativas em relação ao curso; (3.3.1.5) expectativas profissionais após a conclusão do curso. Desta forma, busquei conhecer quem são os alunos matriculados na licenciatura em instrumento da UFPB e visualizar as suas trajetórias musicais e de formação musical, com foco no processo de formação como professor de instrumento, embora este não fosse o objetivo profissional de todos. (Ver Apêndice).

As entrevistas consistiram em conversas informais, com duração média de duas horas. Antes de cada entrevista fiz um estudo dos questionários de cada aluno, separadamente, a fim de obter uma visão inicial e geral sobre cada um. Como já mencionado, as informações dos questionários serviam para dar aprofundamento às discussões. Ao longo das entrevistas surgiram assuntos que foram abordados posteriormente, a fim de buscar esclarecimentos, com aqueles alunos que estavam frequentemente on-line.

As temáticas não eram abordadas linearmente, mas sim à medida que convinham, de acordo com a linha de raciocínio de cada aluno, particularmente. Ouve casos em que logo ao início das entrevistas, quando questionados sobre as experiências musicais prévias ao ingresso no curso, os alunos também falavam a respeito de suas expectativas profissionais, terceiro tema de coleta. Assim, foi necessário respeitar a linearidade de raciocínio individualmente, o que exigiu da entrevistadora controle e organização com relação aos fatores/ pontos/ aspectos que deveriam ser abordados/tratados nas entrevistas. A abordagem por temas não delimitou necessariamente perguntas fechadas, sendo que para cada caso o modo de coletar as mesmas informações era adaptável ao entrevistado.

2.4.2 Professores

A coleta de dados com os professores foi realizada através de entrevista, que consistia em duas perguntas: (3.3.2.1) "Qual a importância da(s) disciplina(s) que você ministra para a formação do professor de instrumento?"; (3.3.2.2) "Na sua opinião, quais são as características necessárias ao professor de instrumento?". Antes da sua aplicação, estas questões foram validadas por duas pesquisadoras da área de educação musical.

O convite aos professores ocorreu por e-mails-convite, enviados aos 43 professores que tiveram seus nomes e e-mails para contatos disponibilizados pela coordenação do curso (17 do Departamento de Educação Musical-DEM; e 26 do Departamento de Música-DEMUS). Apesar da maioria dos professores estarem cientes do desenvolvimento desta pesquisa naquele contexto (a existência da pesquisa foi comunicada em reunião de colegiado), apenas sete (16,28%) participaram (seis do DEM e um do DEMUS).

Minha expectativa inicial de discutir mais profundamente com professores de disciplinas específicas relacionadas à formação de professor e professor de instrumento precisou ser descartada; primeiramente porque meu interesse maior estava relacionado aos professores das disciplinas de Instrumento, Classe de Instrumento e Metodologia do Ensino do Instrumento. Entretanto, não consegui contato com um número significativo de professores destas disciplinas, tampouco possuía seus planos de disciplinas, documentos que poderiam fornecer alguns dados; segundo, porque os professores entrevistados, em sua maioria, não abordavam o ensino instrumental em suas disciplinas e/ou quando questionados sobre a formação do professor de instrumento demonstraram não ter interesse sobre o assunto.

As perguntas foram, então, enviadas por email no mês de agosto de 2010. Após o retorno e análise das respostas, novos contatos foram realizados com o objetivo de esclarecer e aprofundar pontos destacados nas respostas anteriores. Um professor se manteve em constante contato, esclarecendo prontamente as questões solicitadas e colaborando com disponibilização de materiais e contato com seus colegas para que retornassem suas respostas.

Outros dois professores forneceram esclarecimentos quando solicitados. Dentre os outros, dois não retornaram quando solicitei esclarecimentos sobre suas respostas e um pediu para responder depois do prazo para as respostas.

2.5 ANÁLISE

Os dados obtidos pelos questionários foram tratados de forma quantitativa e qualitativa e forneceram questões que possibilitaram dar mais profundidade às entrevistas, Esta essa visão inicial propiciou um olhar geral acerca da população de participantes em potencial e o estabelecimento da amostra da população envolvida (CRESWELL, 2007).

Os dados das entrevistas foram organizados por temas, seguindo as orientações de Strauss e Corbin (2008), que, ao abordarem a análise qualitativa de dados, apresentam como processos de análise a codificação aberta e a codificação axial. A codificação aberta consiste em agrupar dados procurando similaridades e diferenças que darão origem às categorias e subcategorias; e a codificação axial é o processo no qual são procuradas relações entre as categorias e subcategorias, reagrupando os dados divididos na codificação aberta. Para os autores, as duas ações ocorrem juntas e “não são atos seqüenciais. Uma pessoa não pára de codificar propriedades e dimensões enquanto desenvolve relações entre conceitos. [...]. Tanto dimensões como relações acrescentam densidade e poder explanatório à teoria e vão continuar a surgir durante a análise” (Id., p. 135).

A análise do currículo permitiu ter uma visão, embora apenas teórica, dos direcionamentos que a UFPB oferece aos seus alunos. Desta forma, possibilitou que fossem feitas algumas considerações ao relacionar os dados obtidos na breve análise deste currículo com os dados dos questionários e entrevistas, sempre contrapondo com a literatura.

A análise aqui desenvolvida primou por uma visão mais próxima da realidade da população pesquisada, uma vez que se tratou de uma pesquisa realizada a distância. Assim, a análise final deste estudo consistiu na triangulação das informações dos documentos oficiais e das percepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB.

Por uma questão ética, primou-se pelo anonimato. Serão usados pseudônimos para os alunos e professores entrevistados.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 CURRÍCULO

O curso de licenciatura em música da UFPB foi criado em 2005 e teve a sua primeira turma no ano de 2006. Após quatro anos de sua implantação reconheceu-se a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso em virtude da necessidade de um profissional que possa atender os diversificados contextos de ensino e aprendizagem musical atuais. Neste sentido, para uma melhor adequação de um currículo que atendesse a essa diversidade de atuação, foi necessário redefinir as diretrizes e bases estruturais-metodológicas do curso. (PPP da UFPB, 2009)

Entretanto estas reformulações deram origem ao novo curso, criado em 2009. O currículo discutido nesta seção é referente a este curso de Graduação em Música da UFPB, modalidade: Licenciatura, área: Práticas Interpretativas, Subárea: instrumento ou canto, com PPP datado de maio de 2009.

Apresento aqui uma análise deste currículo com intenção de fomentar a discussão a respeito da formação do professor de instrumento neste contexto de formação inicial específico. A abordagem utilizada será com relação aos direcionamentos a serem seguidos durante a formação dos futuros professores. Busquei identificar a relação entre a organização curricular e a formação desejada pela instituição tendo em vista formar o professor de instrumento. Desta forma, pretendi visualizar as concepções institucionais sobre a formação do professor de instrumento.

Embora tenha buscado, através desta análise, compreender o entendimento de formação (com foco na formação do professor de instrumento) da instituição em questão, concordo com Penna (2007) ao considerar que

Uma proposta curricular, afinal, não se resume a uma sequência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade. E tudo isso acontece num espaço e num processo coletivo, o que sem dúvida não é fácil. (PENNA, 2007, p.55).

Assim, considero que esta seção pretende colaborar, através desta discussão inicial sobre currículo, com a discussão principal que norteia este estudo, trazendo à tona o que está servindo de direcionamento para a formação, neste caso, do professor de instrumento.

Entretanto, ressalto que se trata apenas na visualização de uma proposta, na percepção deste curso.

3.1.1 O curso de licenciatura em música, área: práticas interpretativas, subárea: instrumento ou canto

O curso tem carga horária total de 2850 horas/aula, com o total de 190 créditos (cada crédito equivale a 15 horas/aula) e funciona no turno diurno. O tempo mínimo para integralização curricular é de 4 anos ou 8 períodos letivos e o máximo de 6 anos ou doze períodos letivos. Com relação ao limite de créditos por período, o máximo é de 30 créditos e o mínimo de 16 (exceção quando o Colegiado do Curso julgar conveniente). O curso tem como finalidade habilitar professores para ensinar música em escolas de educação básica, escolas específicas de música e nos diversos contextos de ensino e aprendizagem musicais. São oferecidos mais de 20 instrumentos para habilitação e há a possibilidade de inserção de outros instrumentos de acordo com a demanda social emergente, considerando a disponibilidade de professores do Curso (PPP da UFPB, 2009).

O corpo docente é composto por professores do Departamento de Educação Musical e do Departamento de Música; além disso, as disciplinas pedagógicas obrigatórias e optativas são ministradas por professores dos Departamentos de Metodologia da Educação, Fundamentação da Educação, e de Habilidades Pedagógicas. Entretanto, há também a possibilidade de contato com os Departamentos de Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e Letras, através da oferta de disciplinas optativas.

O ingresso ocorre através de vestibular, o Processo Seletivo Seriado (PSS) de acordo com as normas da UFPB, e de prova específica de música regulamentada pelo Colegiado do Curso. Existem outras formas de ingresso que seguem as normas estabelecidas pela UFPB, regulamentadas pelo Colegiado do Curso. A prova específica de música consiste em avaliação teórica e prática, com a prova de habilidades específicas de instrumento.

Para a conclusão do curso é necessário realizar o Trabalho de conclusão de curso e a performance musical de conclusão de curso. Ambos deverão ser defendidos publicamente no final do 8º período, conforme regulamentação do colegiado do curso.

No tocante à formação de seu egresso, o curso visa desenvolver competências, atitudes e habilidades divididas em três vertentes: Enquanto professor de Música (vertente central), Músico, Agente e Produtor Cultural, e outras possibilidades profissionais. Entre estas tres vertentes encontram-se características que, embora possam ser desenvolvidas por educadores

musicais, são associadas também com a formação e a prática do professor de instrumento, como por exemplo: “ensinar conteúdos fundamentais da música no que se refere à história, apreciação, teoria, execução instrumental e/ou vocal e percepção” (vertente Enquanto professor de Música) (p.13); “ter os domínios necessários para se expressar musicalmente com um instrumento ou com a voz, sendo capaz de atuar em performances e atividades musicais” (vertente Enquanto Músico). (p.14).

3.1.2 Estrutura curricular

O curso de licenciatura em instrumento da UFPB tem o seu currículo composto estruturalmente por 3 eixos: (i) formação estética, antropológica, sociológica e histórica; (ii) formação pedagógica, filosófica e psicológica; (iii) formação técnico-estrutural. Assim, através destes eixos, inter-relacionam-se conteúdos musicais com conhecimentos mais amplos com a intenção de formar profissionais da música embasados em valores técnicos, éticos e humanísticos.

Da mesma forma ocorre com as disciplinas específicas de música fundamentadas em 3 bases principais: a base técnica, desenvolvida pelas disciplinas relacionadas à performance musical; a base teórico-estético-estrutural, constituída por disciplinas que tratam dos fundamentos teóricos, composicionais e de formação estética e perceptiva; e a base pedagógica, centrada nas disciplinas de metodologia e processos de ensino e aprendizagem da música. Isso, de acordo com o PPP do curso (março de 2009), proporcionaria ao egresso receber um conhecimento musical que, associado a essas 3 bases de conhecimento, lhe permita atuar com as especificidades da área de música e suas diversas possibilidades de educação.

A partir dessas orientações, a estrutura curricular está dividida em conteúdos: Básicos Profissionais, Complementares Obrigatórios, Complementares Optativos e Complementares Flexíveis. Os Conteúdos Básicos Profissionais são obrigatórios e estão divididos em específicos de música e específicos de formação pedagógica em música, sendo obrigatórios 74 e 63 créditos respectivamente, totalizando 137 créditos que devem ser cumpridos ao longo do curso. Com relação aos Conteúdos Complementares Obrigatórios, o aluno deve cumprir 27 créditos que estão distribuídos em 17 créditos em conteúdos específicos de música, quatro créditos em conteúdos específicos de formação pedagógica e seis créditos referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os Conteúdos Complementares Optativos estão divididos em três campos de conhecimento: conteúdos específicos de música, conteúdos de cunho pedagógico e conteúdos optativos de outros campos do conhecimento. Os alunos devem cumprir no mínimo, 18 créditos de conteúdos complementares optativos. No entanto, é obrigatório que oito créditos sejam cursados em disciplinas de cunho pedagógico, e o restante pode ser definido pelo aluno segundo o seu interesse. A obrigatoriedade do cumprimento desses créditos em disciplinas de cunho pedagógico demonstra preocupação com a formação pedagógica dos alunos e garante que os mesmos não optem somente por disciplinas específicas de conhecimento musical.

A quantidade de créditos oferecidos em cada campo de conhecimento dos conteúdos complementares optativos está apresentada da seguinte forma: 148 créditos são oferecidos em conteúdos específicos de música, 59 créditos em conteúdos de cunho pedagógico e 81 créditos em disciplinas optativas de outros campos de conhecimento. Cabe aqui destacar o desequilíbrio da oferta de créditos entre conteúdos específicos de música (148 cr.) e de cunho pedagógico (59 cr.).

Com relação aos Conteúdos Complementares Optativos de cunho pedagógico, existe uma divisão em 3 eixos temáticos: Eixo temático I: Pressupostos Antropo-filosóficos, Socio-históricos e Psicológicos; Eixo temático II: Pressupostos Sócio-políticos e Pedagógicos; Eixo temático III: Pressupostos Didático-metodológicos e Sócio-educativos. Para os Eixos II e III o aluno deverá cursar um mínimo obrigatório de quatro créditos em disciplinas de cada um desses dois eixos.

Os Conteúdos Optativos e Flexíveis oferecem uma formação complementar à formação musical, pedagógica e científico-metodológica recebida pelos outros conteúdos curriculares, garantindo dessa forma, que o aluno tenha a possibilidade de se aprofundar em questões que são de seu interesse particular, de acordo com as suas perspectivas profissionais de atuação.

Nos Conteúdos Flexíveis, devem ser cumpridos oito créditos, num total de 120 h/aula. Esses créditos podem ser realizados em atividades escolhidas pelo aluno, com base na orientação do professor orientador. Para isso, o aluno pode optar por cursar disciplinas, cursos de curta duração, projetos de ensino, pesquisa e extensão, apresentação de trabalhos em eventos científicos e/ou artístico/culturais, publicação de trabalhos, atividades em ONGs entre outros. Dessa forma, o aluno pode escolher entre uma gama de possibilidades que complementem sua formação. A Tabela 3 ilustra a composição curricular acima abordada.

Tabela 3 - Composição curricular geral por conteúdos

Conteúdos	Carga Horária	Créditos	Porcentagem
Básicos Profissionais Específicos de Música – 74 cr. Esp. Formação Pedagógica em Música – 63 cr.	2.055	137	72,1%
Complementares Obrigatórios Específicos de Música – 17 cr. Esp. Formação Pedagógica– 4 cr. TCC – 6 cr.	405	27	14,2%
Complementares Optativos Específicos de Música - 148 cr. Cunho Pedagógico – 59 cr. Optativas de outros campos de conhecimento – 81cr.	270	18	9,5%
Complementares Flexíveis Específicos de Música – 8 cr.	120	8	4,2%
Total	2.850	190	100,0%

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em música da UFPB (2009)

Incluído nos conteúdos básicos e profissionais, está o estágio supervisionado. A prática do estágio equivale a 27 créditos dos 137 que devem ser cumpridos. O estágio acontece nos últimos três semestres do curso. Em cada semestre o aluno atua em um contexto diferente. No primeiro semestre de estágio (6º período do curso) a prática de ensino é direcionada à educação básica; no segundo semestre de estágio (7º período) as atividades ocorrem em contextos não formais de ensino, como por exemplo, ONGs, associações comunitárias e outros espaços educativo-musicais. Na prática de estágio III, as escolas especializadas de música são o foco da atuação do aluno.

Através dessa atuação diversificada ao longo do estágio, espera-se que o aluno tenha uma visão mais ampla do mercado de trabalho. Essa experiência visa o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e metodológicas para as distintas possibilidades de prática da docência. No entanto, o estágio ocorre somente a partir do 6º período do curso, isto é, no final do terceiro ano. Alguns questionamentos surgem a esse respeito: Será que o estágio ocorrendo somente no final do curso não estaria restringindo a experiência pedagógica do aluno?

Em relação a esta questão, não há nenhuma informação no PPP do curso que nos dê uma resposta. Dessa forma cabe aqui especular a respeito. Sendo um curso de licenciatura que visa formar professores para atuar em diferentes contextos de ensino e aprendizagem musical, não seria importante que o aluno tivesse contato com a prática pedagógica desde o início do

curso? Esse contato poderia ser proporcionado, por exemplo, através de observações de aulas ministradas por outros profissionais e de alguns momentos de atuação.

Outro ponto relevante está relacionado à formação musical e à formação pedagógica do aluno durante o curso. Após a análise preliminar do fluxograma das disciplinas, verifica-se que a formação pedagógica possui menor ênfase se comparada à formação musical. Nota-se a presença de uma quantidade maior de disciplinas específicas de conhecimento musical e prática instrumental.

Apesar de este currículo contemplar, em sua estrutura, disciplinas de formação pedagógica, formação musical e formação do professor de música, o que indicaria uma formação adequada, é preciso pensar na disposição destas disciplinas ao longo do curso. Assim, é possível verificar que apesar da disciplina Instrumento estar presente nos oito períodos dessa formação, os estágios e a Metodologia do ensino do instrumento (locais propícios à formação e discussão do professor de instrumento), ocorrem apenas a partir do 6º semestre. Necessitaria haver uma relação entre todos os conteúdos disciplinares trabalhados e a formação do professor do instrumento, sem que as atividades de prática (Instrumento) fiquem isoladas das experiências teóricas dos alunos. A não fragmentação curricular, através da conexão entre as disciplinas, é a responsável por fazer desse curso referência nacional na formação do professor de instrumento.

3.2 QUESTIONÁRIOS

Como descrito no capítulo 2 (metodologia) a amostragem consistiu de 38 alunos (47,5%). Deste total, 73,7% era do sexo masculino e 26,3% do sexo feminino. A distribuição da amostra por idade é demonstrada na Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição da amostra por idade

Idade (anos)	Frequência (%)
18	8,1
19	2,7
20	5,4
21	10,8
23	13,5
24	2,7
25	21,6
26	5,4
29	5,4
30	5,4
35	5,4
36	2,7
38	2,7
48	5,4
70	2,7
TOTAL	100

A maioria (21,6%) tinha 25 anos. Se considerarmos a idade padrão de ingresso e conclusão de curso, 18 e 21 respectivamente, existe uma diferença entre idade: ano de curso, o que pode resultar numa diversidade de experiências musicais em uma mesma sala de aula.

Em relação à cor ou raça, 39,5 % se consideram pardos, 38,9% brancos e 6% negros. Esse número confirma pesquisas anteriores que demonstram que pessoas da cor negra não têm acesso ao ensino superior (SCHWARTZMAN, 2003).

A maioria dos alunos (35,1%) possui uma renda familiar entre 1-3 salários mínimos, enquanto 10,8% declararam ter uma renda entre 3-4, 29,7% entre 4-5, 8,1% entre 6-7 e 10,8% entre 8-10. Este dado pode explicar o grande número de alunos que frequentaram a escola pública (43,2%).

Em relação ao principal instrumento, a Tabela 5 apresenta o número de alunos por instrumento principal. Violão, canto e saxofone são os instrumentos mais populares, representando 49,9% do total da amostra.

Tabela 5 - Instrumento principal entre os alunos

Instrumento	Frequência	Porcentagem (%)
Violão	11	28,9
Canto	4	10,5
Saxofone	4	10,5
Trombone	3	7,9
Flauta transversal	3	7,9
Guitarra	2	5,3
Clarinetas	2	5,3
Violino	2	5,3
Flauta doce	1	2,6
Trompete	1	2,6
Viola erudita	1	2,6
Acordeon	1	2,6
Piano	1	2,6
Laptop	1	2,6
Total	37	100%

Existe uma diferença significativa entre instrumento-gênero. Por exemplo, dos 11 alunos que responderam violão como instrumento principal, 81,8% era do sexo masculino e 18,2% do sexo feminino. Em relação ao saxofone, 75% do sexo masculino e 25% do sexo feminino. Piano, flauta doce, guitarra, clarineta, trompete acordeon, trombone e laptop são tocados apenas por homens. Dos que tinham a flauta transversa como principal instrumento, 100% eram mulheres. Canto, violino e viola erudita são encontrados em mesma proporção entre os sexos. Esses números reforçam a associação entre instrumento e gênero discutida na literatura (GOMES; MELLO; PIEDADE, 2008; BOZON, 2000).

São vários os locais onde os alunos aprenderam a tocar o seu instrumento principal, os mais frequentes foram escola de música (39,5%), conservatório (31,6%) e bandas (28,9%). Apenas 1 aluno respondeu a escola regular (2,6%).

Entre as razões que influenciaram a decisão em fazer o curso de licenciatura em música, desejo pessoal foi a mais indicada (65,8 %), seguida de oportunidade de trabalho (47,4%). Pais (55,3%), amigos (50%) e professor (a) da escola (44,7%) estavam entre os que mais apoiaram esta escolha.

Embora a escola básica não tenha sido o espaço adequado para a formação musical desta amostra de alunos (o que poderia explicar o desejo de retornar a este contexto como professor ou professora), 25 alunos (64,7%) pretendem dar aula na educação básica. Deste

total, 36% eram mulheres e 64 % homens. Isso pode explicar o desejo da maioria (43,2%) ter entrado no curso de licenciatura para ser professor (ou professora) de música e gostar de trabalhar com o ensino musical (52,6%).

Embora tenham expressado a motivação pelo ensino, o curso parece não atender as expectativas destes alunos (as), uma vez que não houve um consenso sobre a satisfação com as disciplinas musicais ministradas durante o curso, apenas 29% concordam que as disciplinas estão sendo bem ministradas, e 33% demonstram satisfação em relação às disciplinas pedagógicas.

Sobre a relação entre teoria e prática ter sido bem trabalhada durante o curso, apenas 11,4 % dos alunos concordaram totalmente. Diante disso, parece não haver uma visão positiva dos alunos para esta questão. A relação entre teoria e prática apareceu em vários momentos durante este estudo, como por exemplo, nas opiniões dos alunos sobre o curso e sobre a sua formação como professor de instrumento, durante esse processo. É provável que ela seja um dos fatores predominantes do êxito de formação dos estudantes. Entretanto, esta associação durante o curso não parece estar clara para os estudantes.

Os alunos foram solicitados para assinalar, entre as possibilidades disponíveis, quais seriam os traços fortes que qualquer professor deveria possuir. Entre os mais escolhidos estavam: confiança/segurança em frente aos alunos (89,5%), habilidade para desenvolver relacionamentos produtivos com os alunos (78,9%), habilidade para usar uma variedade de métodos de ensino (78,9%), planejamento e/ou preparação de aulas (78,9%), conhecimento sobre formas para motivar o aluno e comprometimento com a profissão (76,3%).

Seguindo esta abordagem, os alunos foram questionados sobre o professor de música ideal. Nesta questão eles também deveriam expressar o nível de concordância com as possibilidades descritas. Aqui apresento os valores em relação ao resultado encontrado para a opinião “concordo totalmente”. Das possíveis alternativas, 30 alunos responderam que o professor de música ideal precisa ter capacidade para motivar os alunos e ter habilidade para adaptar uma variedade de métodos. Os alunos foram unânimes em afirmar que o professor de música ideal não precisa ter conhecimento sobre música erudita e não precisa ter competência para ensinar composição e improvisação.

3.3 ENTREVISTAS

3.3.1 Alunos

3.3.1.1 Trajetórias musicais anteriores ao ingresso no curso

Nesta pesquisa, foram entrevistados 9 alunos, 7 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Estes alunos estavam matriculados nos seguintes semestres do curso: 4º semestre (3 alunos e 1 aluna); 6º semestre (3 alunos); 1 aluna havia trancado o curso no 6º semestre e 1 aluno havia concluído o curso. Estes dois últimos alunos (matrícula trancada e curso concluído) foram entrevistados porque estavam matriculados quando o questionário foi aplicado. A seguir apresento individualmente cada aluno e suas trajetórias musicais anteriores à entrada no curso de licenciatura em instrumento.

Pedro, 25 anos, violão, 4º semestre

Iniciou o estudo de música aos 16 anos com ajuda do seu irmão que estudava teoria e instrumento no conservatório e repassava os materiais didáticos para ele. Pedro aprendeu a tocar sozinho (ou informalmente) o violão. Antes de ingressar no curso de licenciatura em instrumento, Pedro tocou nas bandas da igreja e de rock, deu aulas particulares em casa (por 4 anos), numa ONG (2 anos) e na escola básica.

Joana, 24 anos, flauta transversal, matrícula trancada no 6º semestre

Incentivada pelo avô, Joana, aos 12 anos, iniciou seus estudos musicais no curso de extensão da UFPB (durante 6 meses) onde fazia aulas de teoria e flauta doce. Aos 14 anos, teve aulas de música no ensino médio. Como já possuía noções de teoria, recebeu o convite para participar da orquestra da escola. Aos 16 anos ingressou numa escola técnica especializada em música. Fez vestibular para o curso de Artes com habilitação em música e licenciatura em música da UFPB. Ao concluir o curso de Artes, quando estava no quarto período de licenciatura em música, entrou como graduada no curso de bacharelado e migrou para Licenciatura em Música Práticas Interpretativas.

João, 32 anos, piano, 6º semestre

Começou a tocar por influência familiar, conviveu num ambiente musical com tios e primos músicos. Aos 9 anos, ganhou do tio seu primeiro instrumento: um teclado. Entrou na banda

marcial do colégio e tocou vários instrumentos. Aos 12 anos começou a ter aulas de teclado com seu vizinho, informalmente, e antes de completar 13 anos entrou na Escola de Música Anthenor Navarro (EMAN)⁴, por 2 anos. Ainda aos 12 anos tocava teclado em casamentos e violão na igreja. Com 14 anos já atuava em vários lugares, acompanhava cantores, tocava em bandas de axé, pagode, rock, MPB, instrumental, música de câmara. Aos 18 anos, João foi convidado por um compositor paraibano para tocar no exterior durante 4 meses, tocou em bares e festivais de vários países da Europa. Entrou no bacharelado em piano aos 20 anos, cursou por 2 anos e abandonou para tocar em cruzeiros fora do país. Após retornar e tocar com a orquestra sinfônica da Paraíba, decidiu, aos 30 anos, entrar na licenciatura em instrumento.

Clara, 25 anos, canto, 4º semestre

Filha de professores de música, Clara começou aos 5 anos estudando no coral infantil da UFPB. Depois, ingressou na iniciação musical e com 8 anos, escolheu o violino como instrumento. Antes de ingressar no curso de Licenciatura Práticas Interpretativas: canto, ela tocou em várias orquestras, montou um quarteto, cursou três semestres do curso de Educação Artística e concluiu o bacharelado em violino. Clara deu aulas de violino antes de entrar na licenciatura em instrumento.

Rafael, 20 anos, clarinete, 4º semestre

Iniciou seus estudos aos 11 anos, com aulas de teoria e solfejo por 1 ano numa igreja Evangélica. Depois teve três meses de aulas de clarinete e já passou a fazer parte da banda dessa instituição. Tocou em bandas de municípios vizinhos e, após cinco anos tocando, ingressou no curso de extensão da UFPB, onde ficou por dois anos e ingressou na licenciatura Práticas Interpretativas: clarinete. Rafael já lecionava teoria e clarinete antes de entrar na graduação, reproduzindo o que lhe havia sido ensinado.

Maurício, 29 anos, piano, 6º semestre

Começou com aulas de violão aos 10 anos com o pastor de sua igreja, e de teoria aos 11 anos. Depois passou a aprender teclado e teve o primeiro contato com o piano aos 13 anos, nesse período já tocava teclado na igreja. O estudo do piano foi solitário, aprendeu ouvindo

⁴ A EMAN é referência de ensino musical no estado da Paraíba, fundada em 1931. Após o surgimento do curso de música da UFPB em 1980, a EMAN manteve-se qualificando alunos em nível de segundo grau e nível superior. Hoje, a escola é a maior responsável pela formação de músicos na região e pela preparação de alunos para o vestibular de música.

intérpretes populares como Richard Claydermann e Kenny G e música clássica. Maurício aos 16 anos começou a reger o coral da igreja, e atuou por 9 anos. Ele leciona instrumento desde os 15 anos.

Ricardo, 25 anos, violão, recém formado

Começou a estudar guitarra e teoria aos 14 anos com um professor particular. Desde o início queria ser músico profissional. Entre 16 e 18 anos, Ricardo viajou para São Paulo e Brasília para ter aulas com outros professores em conservatórios e cursos de curta duração. Aos 16 anos começou a dar aulas numa escola de música por onde ficou até entrar na graduação. Ricardo concluiu o curso.

Vinícius, 23 anos, violão, 6º semestre

Tudo começou após assistir um vídeo do guitarrista Yngwie Malmsteen e decidiu tocar guitarra, ele tinha 17 anos. Por questões financeiras, Vinícius primeiro comprou um violão. Após conseguir comprar uma guitarra, montou uma banda de rock com os amigos da igreja. Depois foi procurar aperfeiçoamento instrumental na Escola de Música Anthenor Navarro (EMAN). Aos 20 anos entrou no curso de licenciatura em música Habilitação Instrumento/Canto: violão.

Luís, 20 anos, trombone, 4º semestre

Sua trajetória musical iniciou aos 11 anos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Seu primeiro instrumento foi a flauta doce. Aos 12 anos, ingressou na iniciação musical na escola da banda filarmônica de sua cidade onde estudou solfejo e instrumentos de metal. Aos 16 anos começou a tocar trombone. Aos 17 anos passou a ser instrutor dessa mesma banda. Deu aulas de teoria, solfejo e flauta doce por dois anos antes de ingressar na licenciatura em instrumento.

As trajetórias musicais destes nove alunos demonstram uma diferença na idade e iniciação musical no instrumento. Esta diferença varia dos 9 aos 17 anos de idade, exceção de uma aluna que começou a tocar um instrumento musical aos 5 anos de idade. Entretanto, dois alunos (Rafael e Clara) passaram pelo curso de extensão da UFPB, dois (João e Vinícius) alunos estudaram na Escola de Música Anthenor Navarro (EMAN) e um aluno (Joana) estudou nos dois locais. Esta constatação nos permite visualizar a importância das escolas de música especializadas e de cursos de extensão dentro das universidades para a formação

musical desta população. A escolha por estudar música partiu do incentivo familiar (Pedro, Joana, João, Clara), influências pela igreja que frequenta (Rafael e Maurício), performance de instrumentista famoso (Vinícius), projeto social que participava (Luís) e pelo hábito familiar de ouvir muita música (Ricardo).

Hoje estes alunos atuam como professores particulares de instrumento (Pedro, João, Clara, Rafael, Maurício, Ricardo, Luís), instrumentistas (Pedro, João, Clara, Rafael, Ricardo, Vinícius, Luís), regente de banda (Rafael), professor de música em colégio particular e creches da prefeitura (Joana), co-repetidor (Maurício), monitor da disciplina de contraponto (Luís).

3.3.1.2 Motivações para a escolha do curso

A maioria já atuava com o ensino antes de entrar na graduação ensinando teoria e/ou instrumento. Sobre esta experiência, muitos comentaram a falta de preparo para lidar com as questões pedagógicas inerentes ao ensino musical/instrumental. Não tinham conhecimento sobre metodologias de ensino; não sabiam como proceder para o desenvolvimento dos alunos e como avaliá-los. Para alguns deles, estas dificuldades serviram de motivação para que buscassem um aperfeiçoamento de suas práticas, o que os levou ao curso de licenciatura.

Durante a entrevista, Pedro, João, Clara, Maurício, Ricardo e Vinícius mencionaram a expectativa profissional como a principal motivação para a escolha do curso. A aprovação da lei 11.769/08 também foi mencionada por Luís, Joana e Rafael devido à possibilidade de expansão do mercado de trabalho para o licenciado.

3.3.1.3 Concepções da formação

Os alunos foram questionados sobre o currículo e a formação do professor de instrumento. Foram convidados a discorrer sobre as suas concepções de formação em relação ao curso.

Currículo: Disciplinas

Os alunos foram perguntados quais eram as disciplinas mais preferidas e menos preferidas. Eles teriam que apresentar as razões para a escolha. Em relação às disciplinas

preferidas, 5 alunos (João, Luís, Vinícius, Ricardo e Joana) mencionaram Instrumento, 4 (Rafael, Maurício, Pedro e Clara) a Metodologia do ensino da música, 4 (Joana, Rafael, Maurício, Vinícius) a Percepção, 3 (Maurício, João, Clara) a Didática e 3 (Rafael, Vinícius, Pedro) a Oficina da Música. As justificativas para a escolha estavam em sua maioria relacionadas à preparação para atuação profissional com o ensino (Pedro, Clara, João, Luís, Ricardo, Maurício e Rafael). Neste sentido, para Clara as disciplinas de Didática e Metodologia do ensino da música são as suas preferidas “porque acho que foram as disciplinas que mais aprendi, coisas que me deram mais material para a prática real de ensino” (CLARA, ENTREVISTA).

Com base no que os alunos apontaram a disciplina Instrumento, presente em todos os oito períodos do curso, é apontada como a preferida pelos alunos. Esta disciplina possibilita, de acordo com Ricardo, que os alunos conheçam “um novo vocabulário instrumental”, que complementa a sua musicalidade e amplia as possibilidades de atuação como instrumentista. Neste sentido, verifica-se a importância da prática instrumental durante o curso para estes alunos; esse dado vai ao encontro de autores, como por exemplo, MATEIRO (2007) que verifica que os alunos de licenciatura sentem necessidade de um melhor desenvolvimento instrumental ao longo do curso. Isso parece acontecer neste contexto investigado.

Além disso, é mencionado na literatura que, de acordo com a legislação educacional brasileira, o profissional habilitado para a atividade docente é o licenciado. Desta forma, o curso de licenciatura com habilitação em instrumento ou canto atende a demanda por professores de instrumento (QUEIROZ; MARINHO, 2005). Assim, partindo da necessidade de que o professor de instrumento também precisa obter o grau de licenciado para o ensino, cabe a ele receber esta formação, que exige, necessariamente, a prática instrumental durante o curso.

As disciplinas menos preferidas pelos alunos foram Canto coral (João, Luís e Joana), Fundamentos antropológicos da educação (Vinícius e Joana) e Percepção (Pedro e Vinícius). Os critérios adotados para justificar a não preferência pelas disciplinas foram: complexidade do conteúdo teórico sem associação direta com a prática instrumental; dificuldades de estabelecer um bom relacionamento entre professor e aluno; exigência dos professores em relação ao desempenho nas disciplinas.

É válido lembrar, neste momento, sobre a relação existente entre a capacidade do aluno para assimilar determinado conteúdo e a motivação para a aprendizagem. No processo da aprendizagem, há fatores que exercem significativas influências, a motivação é um deles. E para que ela exista, é necessário, principalmente, que o aluno reconheça a importância de

aprender determinado conteúdo para a sua vida, para atingir os objetivos que almeja. Neste sentido, com relação ao professor, cabe a ele colaborar com o desenvolvimento desta motivação interior em seus alunos (HALLAM, 2005).

Sobre as atividades de estágio

Nem todos os alunos entrevistados cursavam a disciplina de estágio ou haviam realizado o estágio supervisionado. Convidei aqueles que já tiveram a experiência de estágio para contar como foram as atividades e se elas contribuíram, de alguma forma, para a sua formação como professor de instrumento. Três alunos falaram sobre as suas experiências (Joana, Maurício e Ricardo).

Joana e Ricardo consideraram proveitosa a atividade de estágio para a formação do professor de instrumento. Entretanto, Maurício relatou que o estágio colaborou apenas para a sua formação como educador musical. Para Maurício existe uma distinção entre ser educador musical e ser professor de instrumento, uma vez que, por não atuar com o ensino instrumental em nenhum dos quatro períodos do estágio, mas sim como professor de música (musicalização), ele percebe que estas atividades não colaboram em nada para a formação do professor de instrumento e destaca que as únicas disciplinas que o preparam neste sentido são Instrumento e Classe de Instrumento. Na perspectiva de Maurício, apenas as atividades desempenhadas especificamente com o instrumento (ensino e/ou prática) colaboram com o desenvolvimento do professor de instrumento.

A atuação como professor de instrumento durante as atividades de estágio pode ocorrer em vários dos quatro períodos obrigatórios, não apenas o destinado a escolas especializadas de música, como ocorreu com a atuação de Ricardo e Joana. Ele, por exemplo, trabalhou com oficinas no estágio realizado na educação básica, desenvolveu um projeto de aulas coletivas de instrumento extraclasse no ensino médio e deu aulas de instrumento numa igreja no estágio do terceiro setor. A docência instrumental prevaleceu nas atividades por ele desenvolvidas; curiosamente, na escola específica de música, ele não ensinou instrumento.

As disciplinas de estágio estão disponíveis a partir do 5º período e são organizadas em quatro etapas. Essa organização busca propiciar ao aluno experiências em vários contextos de ensino e aprendizagem musicais. Mesmo assim, Ricardo demonstrou não concordar com a necessidade do estágio na educação básica para a habilitação em instrumento, ele argumentou existirem impossibilidades para o ensino instrumental nesse contexto. Sobre isso, Cerqueira (2010) oferece exemplos de possibilidades para que se trabalhe com o ensino de instrumento

na educação básica. Ele sugere a criação de um curso de licenciatura em instrumento que tenha, entre outras disciplinas, aulas coletivas de arranjo que poderiam viabilizar o ensino de instrumento em escola regular.

O que pensam sobre o curso

Durante as entrevistas, emergiram das falas dos alunos comentários sobre a formação que estavam recebendo em seus percursos neste contexto. São falas que exprimem suas opiniões sobre o curso, críticas a alguns aspectos, emitindo um olhar de quem está inserido no processo.

As respostas dos alunos indicam, entre outros fatores, existir problemas relacionados à composição do curso, ocasionando um desequilíbrio entre os conteúdos instrumentais, educacionais e musicais. Os alunos entendem que existe uma preocupação exacerbada do curso em formar professores para a educação básica. Isto comprometeria a formação para atuar em outros contextos que não o da educação básica, uma vez que, na opinião dos alunos, não existem conexões entre os conteúdos ministrados pelos professores da área de educação e os conteúdos técnico-musicais, destinados à formação como músicos e professores de instrumento.

Em decorrência disso, são mais problematizadas as questões educacionais direcionadas ao ensino na educação básica, ocasionando defasagem relacionada ao conhecimento musical, instrumental e pedagógico instrumental. Esse fator não pareceu estar relacionado à falta de competência dos professores das disciplinas musicais para desenvolverem seus alunos como professores de instrumento; está sim, de acordo com a opinião dos alunos, associado ao pequeno espaço que a maioria dos professores que discutem educação e educação musical, destinam para outras áreas de atuação do futuro egresso.

Para Vinícius existe uma falta de contextualização por parte dos professores de outras áreas ao trabalharem as suas disciplinas na música. Ricardo concorda com esta visão e ressalta a necessidade de haver conexões entre as áreas e disciplinas. Maurício acredita que existe o excessivo foco na educação básica por parte de alguns professores, o que poderia ocasionar menor atenção ao instrumento. Para ele existem dois cursos, o que é, em sua opinião, negativo. Em contrapartida, para João esse curso, que une dois universos (licenciatura e bacharelado) é positivo, pois se aproxima dos dois lados evitando que os alunos tenham desequilíbrios entre a formação pedagógica e a formação musical, como ocorre nas licenciaturas comuns e nos bacharelados.

Este é o local ideal para formar o professor de instrumento?

Existe um consenso entre alguns alunos de que o curso de licenciatura em instrumento é o local ideal para a formação do professor de instrumento (Ricardo, Luís, Vinícius, Rafael). Em contrapartida foram citados alguns fatores que poderiam ser melhorados, ocasionando uma formação com mais suporte. Por exemplo, Luis comentou existir, na sua opinião, confusão entre os objetivos do curso (se forma professores de educação musical ou de instrumento). Para ele, o processo de aprendizado no instrumento é muito pouco discutido, as aulas práticas deveriam ocorrer, desde o início do curso, em ação conjunta com as aulas de pedagogia do ensino do instrumento. Isso proporcionaria melhor formação aos professores de instrumento.

Para que este curso se aproxime do ideal de formação para o professor de instrumento, outro aspecto citado por Vinícius foi a necessidade de reformulação de pessoal. O corpo docente possui ideais e concepções muito diferentes, gerando uma falta de conexão entre os professores.

Existe entre os alunos interesse em atuar na educação básica (Rafael). Como esta questão era relacionada ao professor de instrumento, Rafael falou de seus colegas que almejam ensinar instrumento. Destacou que a maioria prioriza o estudo do instrumento em relação aos outros conteúdos; “eles só escolheram a licenciatura porque os próprios professores de instrumento bacharéis confirmam que o campo de atuação do bacharel está muito acirrado e até os concursos para professor de instrumento que antes não necessitavam já exigem a licenciatura.” (RAFAEL, ENTREVISTA).

A este respeito parece fazer sentido também, a idéia de conexões insuficientes por parte dos alunos, sendo que o curso de licenciatura possa significar uma necessidade muitas vezes indesejável para os alunos que pretendem trabalhar com o ensino instrumental, partindo que os professores ressaltam essa necessidade de formação para a atuação com a docência instrumental. Assim, é provável que estes alunos não atuem de forma satisfatória nas disciplinas não musicais, pois não estão ali por vontade própria, mas por exigência do mercado de trabalho.

Para Maurício é válido o diálogo com outros departamentos além do Departamento de Música, no entanto, ele critica o fato de a cobrança ocorrer indiferente da área a qual você pertence. Ele comenta:

Quando vamos pagar didática ou outra cadeira de educação, sinto como se a música ficasse lá no departamento de música, esperando a gente voltar. Como se faltasse alguém aplicar melhor e mais especificamente no nosso curso e na nossa área daí não são mais dois, e sim três cursos: piano, educação musical e educação, este último, abrangente. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

Para ele, caberia aos alunos fazerem as pontes necessárias com a sua área, pois, quando solicita a estes professores (de outros departamentos) um exemplo da aplicação do conteúdo dentro da sua área (música) os professores não exemplificam satisfatoriamente por não entenderem do assunto no contexto musical.

A partir destes posicionamentos, para Maurício, a formação do professor de instrumento só ocorre, só é trabalhada, nas disciplinas específicas de instrumento. Dessa forma, esse pensamento vai ao encontro do que foi dito por Luís e Vinícius sobre as conexões entre os professores e disciplinas e entre os conteúdos práticos com os teóricos. A necessidade de existir a relações da prática (o fazer musical, o tocar e/ou ensinar instrumento) com a teoria (discutir educação, metodologias) parece ser, mais uma vez, prioridade para a formação do professor de instrumento.

Como os alunos se percebem

Os alunos apresentaram suas percepções baseadas nas atividades profissionais que têm desempenhado. A maioria se percebe como professor e instrumentista (Pedro, Joana, Clara, Maurício, Luís, João). João afirmou estar havendo modificações na ordem de atuação por ele citada (instrumentista, professor de instrumento e professor). Ainda sobre estas percepções, um aluno (Rafael) se definiu “educador musical” e outro usou o termo, “músico” (Ricardo).

Rafael justificou a sua utilização de “educador musical” por trabalhar prioritariamente, com a musicalização de indivíduos. Para ele existe uma separação entre as atividades de musicalização, ensino instrumental e regência; disse que embora tenha que dar algumas aulas no local onde atua como regente, tem se dedicado a musicalizar o indivíduo, tarefa considerada por ele, para o educador musical.

Para Ricardo, “músico”, engloba atuação no palco, dar aulas, trabalhar no estúdio e com computador; e essa multi atuação, em sua opinião, não anula nenhuma das atividades, diferente do que alguns pensam.

Partindo desses depoimentos, o curso está atendendo os seus objetivos de formar o professor e o instrumentista. A percepção como educador musical, citada por Rafael, indica, novamente, haver separação entre o educador musical e o professor de instrumento.

Considerando o que foi dito por ele, o educador musical trabalha com o ensino da música no geral.

O termo educador musical foi utilizado por Rafael durante as entrevistas. Diante disso, percebi a importância de aprofundar a nesta questão. Solicitei novos esclarecimentos. Entretanto, não obtive uma resposta positiva. Decidi, então, tratar sobre este assunto com outros alunos que estavam on-line frequentemente (Pedro e Vinícius).

Para Pedro, o educador musical possui uma formação geral, mais ampla, ensina música sem precisar ensinar instrumento (embora tenha que tocar um instrumento), trabalharia com musicalização (teoria). Já o professor de instrumento, apesar de trabalhar voltado ao instrumento, ele é, num primeiro momento, um educador musical. Pedro entende que a qualidade do tocar entre um e outro é relativa. O educador musical pode ser bom intérprete, mas não tem como objetivo final a performance. Quando questionado sobre o grau de exigência (avaliação para com o aluno) entre o educador musical e o professor de instrumento, Pedro afirma que não há diferença,

o que difere é a "relação dos dois professores com o instrumento". Independente dos interesses, ou seja, dar aula de música ou dar aula de instrumento, ambos "irão se preocupar com o desenvolvimento do aluno na aula de música ou de prática" (PEDRO, ENTREVISTA).

Nesse sentido, o educador musical pode ser sim um professor de instrumento. Isso pode ser evidenciado na seguinte fala: "o educador musical e o professor de instrumento são um só". Portanto, o professor de instrumento necessariamente é um educador musical. E o educador musical pode não ser professor de instrumento. Para ilustrar seu argumento, Pedro mencionou conhecer professores de musicalização que não dão aula de instrumento ou nem tocam, mas, em algum momento, eles tiveram a necessidade de ter um contato com o instrumento.

Pedro concorda com a idéia de que o professor de instrumento é necessariamente um educador musical, mas o educador musical nem sempre é um professor de instrumento. Ele se considera educador musical e professor de instrumento.

Para Vinícius, o educador musical deve tocar um instrumento. Em sua opinião o professor de instrumento também é educador musical, ele acredita que:

[...] aprender um instrumento deve ser mais do que a repetição exaustiva, o estudo diário, aprender um instrumento deve ser também uma construção, no crescimento da personalidade de uma pessoa, e o professor de instrumento deve ser um educador musical pra ajudar o aluno nesse processo. (VINÍCIUS, ENTREVISTA).

Vinícius acredita que o educador musical pode ser um professor de instrumento. No entanto, ele afirma que "nem todos (as pessoas que ensinam música) são professores de instrumento, mas todos são educadores". Durante a entrevista, Vinícius expressou o que seria, para ele, a principal diferença entre o educador musical e o professor de instrumento:

O professor de instrumento dá aula de instrumento, e orienta o aluno a aliar aquilo que ele aprende teoricamente com a prática no instrumento. Já o educador musical cuida de áreas como metodologias do ensino da música, a parte da pesquisa, sistematização, e reflete mais sobre as questões relacionadas à etnomusicologia, a parte mais 'teórica' da música... (VINÍCIUS, ENTREVISTA).

A partir de sua fala, percebe-se que para Vinícius a separação entre um profissional e o outro (professor de instrumento e educador musical) é clara e simples. O professor de instrumento é aquele que une a teoria com a prática, faz o aluno realizar o que viu em teoria; e o educador musical se dedica à parte teórica sem se comprometer com o fazer prático musical. Este último pode, de acordo com Vinícius, se dedicar à pesquisa, entre outras áreas, entretanto, deve-se notar que para este aluno, o pesquisador está afastado da prática instrumental, o que não ocorre muitas vezes. Há muitos pesquisadores que trabalham com o fazer musical, analisam e estudam, por exemplo, técnicas interpretativas, mecânica de movimentos, performance musical, entre outros temas, que estão diretamente ligados à prática instrumental.

Vinícius foi questionado se existiria uma diferença entre o nível de exigência do educador musical e o professor de instrumento em relação ao aprendizado instrumental. Para ele, o educador musical permite que os alunos fiquem mais à vontade, ou seja, é valorizado o fazer musical e não a qualidade da performance. O professor de instrumento, que trabalha geralmente com uma quantidade menor de alunos, foca mais no resultado qualitativo da performance.

Pode-se constatar a partir da fala de Vinícius, uma diferença no grau de profundidade de aprendizado desenvolvido pelos dois profissionais. Entretanto, é preciso destacar que indiferente da faixa etária, da quantidade de alunos em sala, dos materiais disponíveis e da formação de cada profissional (professor de instrumento ou educador musical) deve-se buscar, sempre, a excelência nas experiências musicais vivenciadas.

3.3.1.4 As expectativas em relação ao curso

Todos os alunos consideraram que o curso tem atendido de uma forma geral, as suas expectativas. Entretanto, ainda existe uma diferença expressa nas falas dos alunos entre o esperado (desejado) e o ideal (real). Comentários como o de Vinícius demonstram esta diferença.

Acabei chegando a conclusão que minhas expectativas nunca serão atendidas na universidade... Resolvi fazer as coisas do meu jeito...Tirar o melhor (que é muito pouco) das matérias educacionais...E aprender o resto por conta própria. Felizmente, estou tendo aulas com professores que pensam assim como eu ...E estou mais consciente, não conformado, do que a universidade pode me oferecer. (VINÍCIUS, ENTREVISTA).

Com base nas respostas dos alunos, eles estão satisfeitos com o curso em relação às suas expectativas. João, apesar de considerar ideal estender a duração do curso, reconhece que o “conjunto” presente nesta formação faz desse curso o local certo para estar. Vinícius manifestou em sua fala frustração com alguns aspectos da formação que tem recebido, entretanto, demonstrou agir com consciência e independência procurando identificar e assimilar de suas aulas o que considera necessário para a sua formação e passou a buscar em outros locais o que o curso não atende satisfatoriamente.

Sobre esta questão, Del Ben (2010) apresentou ser plausível considerar a formação inicial (na graduação) como ponto de partida para os alunos, afinal, eles não encontrarão ali tudo que precisam e esperam, cabe a cada aluno desenhar o seu percurso individualmente. Isso engloba buscar subsídios de formação além da universidade tais como em cursos de extensão, festivais, congressos, aulas particulares fora da universidade e cursos de complementação profissional.

3.3.1.5 Expectativas profissionais após a conclusão do curso

As expectativas com relação à atuação profissional após a conclusão da graduação foram: tornar-se professor de instrumento (4); ser professor de música (1); ser professor concursado em locais formais ou informais onde ocorra o ensino musical; (1); atuar na educação básica (1); ser professor universitário (2) ser músico e professor de escola de música (1); fazer bacharelado e dar aula de instrumento na universidade (1). Destaca-se, que apenas

um dos nove alunos demonstrou interesse em atuar na educação básica e apenas um atua nesse contexto atualmente.

Ainda sobre as expectativas futuras, a maioria (6) apresentou interesse em fazer mestrado. As áreas de concentração são: educação musical (Pedro, Rafael e Vinícius); etnomusicologia (Joana e Clara); instrumento ou análise musical (Maurício). Ricardo já está fazendo mestrado em educação musical na UFPB.

3.3.2 Professores

O corpo docente do curso de Licenciatura em Música da UFPB é composto por 17 professores do Departamento de Educação Musical (DEM) e 26 do Departamento de Música (DEMUS), totalizando 43 professores. Todos os professores foram convidados a participar da pesquisa. Seis professores do DEM e 1 professor do DEMUS responderam positivamente ao convite. A Tabela 6 apresenta a titulação de cada professor entrevistado.

Tabela 6 - Titulação dos professores entrevistados

Professor	Titulação	
	Graduação	Pós-graduação
Patrícia	Bacharel em Composição	Mestre em Etnomusicologia Doutor em Etnomusicologia
César	Bacharel em instrumento	Mestre em Regência
Mauro	Licenciado em Educação Artística Bacharel em Instrumento	Mestre em Etnomusicologia
Daniel	Bacharel em instrumento	Mestre em instrumento Doutor em instrumento
Rose	Licenciado em Música	Mestre em Educação Musical
Débora	Licenciado em Ed. Artística Licenciado em Música Bacharel em Música	Mestre em outra área do conhecimento Doutor em outra área do conhecimento
Regina	Licenciado em música Bacharel em outra área do conhecimento	Mestre em outra área do conhecimento Doutor em Ed. musical

3.3.2.1 Importância das disciplinas ministradas

Dos sete professores entrevistados, 4 professores ministravam disciplinas teóricas, 1 ministrava disciplinas específicas de instrumento e 2 professores ministravam disciplinas teóricas e específicas de instrumento. Ao serem questionados sobre a importância da(s) sua(s) disciplina(s) para a formação do professor de instrumento, os professores que lecionam instrumento foram unânimes ao afirmar ser relevante o domínio da técnica, interpretação e repertório instrumental.

Entre estes professores de instrumento, 1 (Daniel) apontou ser necessário ao professor de instrumento, em formação, ter domínios além do campo instrumental, o que exige uma formação relacionada às competências para ensinar. Isso pode ser percebido em seu discurso:

[...] o licenciado deve desenvolver-se plenamente para poder dominar de forma consistente o instrumento, objeto do estudo. Afinal, depois de formado este irá tornar-se professor. Portanto, apesar da concentração no curso ser voltada para um instrumento específico, considero extremamente importante e necessário, o candidato aperfeiçoar-se na pedagogia do ensino, prática comum e exigida nos cursos de licenciatura. (DANIEL, ENTREVISTA).

O professor Daniel ainda destacou que a sua disciplina de instrumento é muito importante nesse curso porque existe, na cidade de João Pessoa e no estado da Paraíba, insuficiência de profissionais licenciados habilitados em seu instrumento para atender a demanda das escolas públicas.

Para os que ministram disciplinas teóricas, mesmo que o aluno opte por trabalhar apenas com o ensino do instrumento, é necessário que ele receba, ao longo do curso, uma formação musical geral. Isso pode ser verificado na seguinte fala:

[...] a importância das disciplinas que ministro para a formação do professor de instrumento é justamente, por paradoxal que possa parecer, contribuir para que esse professor não se prenda na especialidade do domínio de seu instrumento, mas que se capacite como um educador musical com perfil mais amplo. Neste mesmo sentido, entendo que, além do indispensável domínio do instrumento a que se dedica o professor de instrumento, que formamos, precisa ter, também, as características (conhecimentos, competências, experiências) necessárias a um educador musical capaz de atuar pedagogicamente em diferentes contextos, sem se limitar à escola de música especializada, que é o campo de atuação, por excelência, de um professor de instrumento. (DÉBORA, ENTREVISTA).

A professora Débora afirmou que as disciplinas por ela ministradas não são voltadas especificamente para a formação do professor de instrumento, mas sim para o educador

musical de modo geral. Outros professores também expressaram em suas falas concordância sobre este assunto (Regina, Rose e Mauro).

A partir disso, verificam-se 2 linhas de conhecimento que permeiam a formação no curso de licenciatura em instrumento da UFPB. Esta constatação também é apresentada na organização curricular, onde se busca desenvolver o professor e o instrumentista. Existem as disciplinas teóricas de música, as específicas de instrumento e as relacionadas ao ensino musical (pedagógicas). Busca-se desenvolver domínios específicos ao mesmo tempo em que são trabalhados conteúdos de música em geral. Este fato tem ocasionado confusão entre os alunos, ao não saberem o que é específico e o que é geral durante a sua formação.

Alguns alunos comentaram existir um desequilíbrio entre a formação para a educação básica e a formação para atuar em outros contextos. Isso vai ao encontro das concepções de formação de alguns professores, como por exemplo, Débora e Regina que não abordam em suas disciplinas a formação do professor de instrumento. Entretanto, com base nesse aspecto, é possível compreender o currículo adotado como uma forma de equilíbrio neste sentido, pois apesar dos professores possuírem concepções diferentes entre si e com relação aos alunos, o currículo impõe a presença de algumas disciplinas que atenuam esse desequilíbrio encontrado. Mesmo assim, como mencionado por um aluno “não adianta ter o nome mais bonito e o fluxograma mais completo, se os professores não possuem a mesma idéia” (VINÍCIUS, ENTREVISTA). Complementando, vale destacar que o problema não está na presença de idéias contrárias, mas sim, na falta de relação entre estas idéias e os reais objetivos do curso.

3.3.2.2 Características necessárias ao professor de instrumento

Há na literatura revisada, autores que pesquisaram sobre as características necessárias ao professor de instrumento (ver, por exemplo, HARDER, 2008; MILLS; SMITH, 2003). Harder (2008) abordou sobre a transmissão de conhecimentos e habilidades num instrumento musical. Ela reflete trazendo alguns autores, como por exemplo, BASTIEN (1995) ao apresentar qualidades básicas para um professor bem sucedido. De acordo com ele, para que o professor de instrumento tenha sucesso em seu ensino, há 4 características necessárias a sua personalidade: ser agradável, ser entusiástico, ser encorajador e ser paciente. A autora ainda ressalta que de acordo com Bastien (1995)

[...] professor bem sucedido é usualmente, uma pessoa positiva, que sente satisfação ao trabalhar com pessoas de idades variadas e que isso vem a ser com freqüência um importante fator na escolha do ensino como carreira. Ele defende a postura de que

apesar de o ensino ser uma arte pessoal, o professor deve estudar e se preparar para isso e não deixar que seu trabalho simplesmente aconteça. (HARDER, 2008, p.129).

Ainda sobre isso, Harder (2008) com base nas características apresentadas como necessárias e /ou desejáveis pelos autores abordados em seu artigo, sintetiza que

Cabe a este professor, entre os seus muitos papéis, o importante papel de um facilitador da aprendizagem, com habilidade de identificar o potencial musical em seu aluno, manter com ele um bom relacionamento pessoal e proporcionar ao mesmo um ambiente favorável para que esta aprendizagem ocorra, levando em conta as implicações sociais, sejam elas sócio-econômicas, culturais, familiares ou relacionadas com o círculo de amizade desse aluno, entre outras. Esse professor deverá buscar que seu aluno esteja informado e preparado para interpretar as diferentes obras musicais, não apenas de maneira técnica, mas, desenvolvendo sua expressividade, entre diversas habilidades interpretativas. Mesmo assim, estes papéis apresentados se constituem apenas em um vislumbre da totalidade do significado e abrangência da tarefa de ser um professor de instrumento. (HARDER, 2008, p. 132).

As características necessárias citadas pelos professores entrevistados geralmente estão relacionadas à personalidade do professor de instrumento e à necessidade de desenvolvimento dessas características durante a sua formação. Neste sentido, Mills e Smith (2003) em sua pesquisa sobre a crença de professores a respeito da eficácia do ensino instrumental escolar e superior, identificaram 42 características marcantes do bom ensino instrumental, das quais 34 características são relacionadas ao professor. Como demonstra a Tabela 7, as autoras dividiram estas 34 características em 3 categorias: a primeira categoria está relacionada à personalidade do professor (9 subcategorias), a segunda se refere à abordagem de ensino (12 subcategorias) e a terceira categoria diz respeito ao conteúdo que o professor possui para oferecer ao aluno (13 subcategorias). Isso indica que, de acordo com a pesquisa de Mills e Smith (2003) o êxito da atividade de ensino e aprendizagem instrumental está em grande parte associado ao professor, sua formação, sua atuação e sua compreensão sobre o ensino instrumental.

Tabela 7. Características referentes ao bom professor de instrumento

Características
Relacionadas à personalidade do professor
É entusiasmado
Demonstra/apresenta conhecimento/ realizações
Sabe elogiar

É inspirador
É paciente
Tem grandes expectativas
Tem senso de humor
É humilde
Mantém as lições regularmente
Relacionadas à Abordagem do professor
Comunica-se bem
Integra-se bem
Faz planejamento
É flexível
Tem abordagem holística
Entende o aprendizado
É consistente
Presta atenção aos detalhes
Observa
Incentiva a independência
Tem uma filosofia
Incentiva o aluno a ter voz individual
Relacionadas ao conteúdo do professor
Fornecer acesso a oportunidades para exercício
Tem foco técnico
Tem repertório abrangente
Ensina a desenvolver habilidade musical
Tem repertório adequado
Lê música
Tem habilidades auditivas
Sabe improvisar e compor
Tem criatividade
Apresenta habilidades na prática
Oferece aconselhamentos sobre a carreira
Oferece contatos profissionais
Ensina a ensinar

Fonte: MILLS, J; SMITH, J. (2003, p.25). Tradução da autora.

A tabela original, apresentada no artigo⁵, ilustra as características (*hallmarks*) e as classificam (estatisticamente) com relação ao ensino instrumental escolar e superior. Para esta

⁵ Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education.

pesquisa, não considerei importante manter os dados estatísticos, pois, a intenção é identificar as características consideradas relevantes sem relacioná-las com o local de atuação do professor de instrumento.

Partindo dessa observação, procurei entender quais são as concepções dos professores participantes desta pesquisa, a respeito das características necessárias ao professor de instrumento. Com base na pesquisa de Mills e Smith (2003), enumerei as características citadas pelos professores entrevistados, com o intuito de melhor visualizar este aspecto. A Tabela 8 apresenta os resultados.

Tabela 8 - Características e habilidades necessárias ao professor de instrumento citadas pelos professores entrevistados

Característica	Frequência
Paciente	1
Intuitivo	1
Criativo	1
Respeitar a individualidade	3
Conhecimento mecânico do instrumento	1
Conhecimento do repertório	1
Ser primeiramente educador musical	3
Ser humilde	2
Ter respeito	1
Consciência da sua função de formador	2
Ter bom ouvido	1
Saber solfejar	1
Dominar a divisão rítmica	1
Saber motivar	1
Ensinar de modo prazeroso aos alunos	2
Saber se comunicar	1
Ir além do domínio do instrumento	4

Como demonstra a Tabela 8, alguns itens (características ou habilidades), foram mencionados por mais de um professor, como por exemplo, o aspecto da função de formador de formadores. Os professores Mauro e Rose afirmaram ser essencial ter consciência sobre o seu papel e a sua responsabilidade no processo de formação de seus alunos. Neste sentido, alguns professores (Mauro, Rose, Débora e Regina) apresentaram a opinião de ser primordial desenvolver, primeiramente, a formação musical geral dos licenciandos; e desta forma, consideram-se desempenhar a função de educadores musicais de seus alunos.

Ainda que um dos objetivos do curso seja formar o professor de instrumento, para estes professores é preciso trabalhar o aluno para que ele tenha uma visão ampla sobre a educação musical, que vai além de saber ensinar um instrumento. Como indica o professor Mauro: “[...] é de fundamental importância, que o professor antes de tudo, seja um educador e tenha consciência da sua função na formação do seu educando” (MAURO, ENTREVISTA). Para ele, os professores devem dar uma formação geral aos alunos, desenvolver o potencial criativo deles e mostrá-los as possibilidades de práticas musicais e culturais disponíveis.

Outro aspecto destacado com relação a este assunto (características e habilidades) se destina ao respeito pela individualidade de cada aluno, tema presente no discurso de 3 professores (Patrícia, Mauro e Rose). O professor de instrumento precisa estar atendo às particularidades de aprendizagem de seus alunos, “[...] aplicar ensino individualizado de acordo com as potencialidades e lacunas do aluno” (PATRÍCIA, ENTREVISTA).

O fator, respeito, pode ser crucial ao desenvolvimento musical e/ou instrumental do aprendiz. À medida que o professor conhece e respeita cada aluno de acordo com a sua essência, são maiores as possibilidades de crescimento e satisfação no momento do processo de ensino e aprendizagem. Conhecer as intenções do aluno diante ao seu aprendizado, bem como ter consciência do potencial e das dificuldades dele, proporcionam ao professor uma maior aproximação de seu aluno que pode contribuir para o comprometimento de ambos no processo.

Esta questão sobre as características do professor, também possibilitou inferir que para alguns professores não basta ter domínio sobre o seu instrumento, ele precisa primar pelo fazer musical (Mauro, Rose e Débora). Uma professora chamou atenção à idéia inadequada de que a formação do professor de instrumento se resume ao desenvolvimento de domínios estritamente instrumentais (Rose). Exemplos para estas questões podem ser percebidos nas falas abaixo.

O professor estritamente técnico não contribui em nada na formação global do seu aluno, um bom professor de instrumento, não se resume em ter uma boa técnica um bom domínio do seu instrumento. É preciso antes de tudo ser gente, ser humilde, saber respeitar o seu semelhante, saber reconhecer as suas deficiências e as suas virtudes. Para formar um bom profissional no instrumento, é de fundamental importância, que o professor antes de tudo, seja um educador e tenha consciência da sua função na formação do seu educando. (MAURO, ENTREVISTA).

Penso que como professores de instrumento, deveríamos ‘pegar mais leve’ com relação aos erros. Sim, visamos e buscamos a perfeição, mas para chegar aí, precisamos fazer música com vontade, com prazer, e para isso, os ensaios, as aulas,

são fundamentais, e devem sim ser momentos interessantes, e não frustrantes. Acho que temos uma grande parcela nessa parte, em que estratégias, utilizamos para que nossas aulas sejam momentos de ‘fazer música’ ou de ‘cobrar que a música seja perfeita’. (ROSE, entrevista).

Em uma nova entrevista, a professora elucidou a expressão ‘pegar leve’. Na tentativa de esclarecer e justificar a expressão, ela criticou o modelo de relação de ensino e aprendizagem instrumental onde o fazer musical se esgota em tocar perfeitamente o seu instrumento, como percebemos em sua fala:

Essa minha fala recorre principalmente à grande exigência interpretativa, onde em uma aula de instrumento é comum o aluno tocar, o professor ouvir e corrigir os erros, ou ficar parte da aula questionando o aluno porque não estudou, sem de fato trabalhar em conjunto com o mesmo para a formação geral no instrumento. Então penso que antes de exigir que o aluno venha com tudo pronto para apenas ser lapidado, cabe ao professor - de instrumento nesse caso - contribuir com o aprendizado do aluno, apontando caminhos, e tendo a sensibilidade necessária para ajudar o aluno a construir esse caminho. (ROSE, ENTREVISTA).

Em contrapartida, um professor respondeu enumerando apenas aspectos ligados à técnica musical, como demonstra a sua fala:

Primeiro considero que para alguém ser um bom professor de instrumento, seja necessário possuir aptidões naturais, tipo: possuir um bom ouvido, entoar bem no solfejo e possuir um bom domínio da divisão rítmica. Esses formam, em minha opinião, um tripé indispensável à formação de um bom músico e, conseqüentemente, um bom professor. (DANIEL, ENTREVISTA).

Estas aptidões naturais a que ele se refere estão intimamente ligadas às noções de teoria e percepção musical.

Dentre as respostas dos professores entrevistados para este trabalho, a maioria se enquadra, em relação à pesquisa da Mills e Smith (2003), na seção sobre o conteúdo das aulas do professor (foco na técnica, repertório amplo, sabe ler música, tem bom ouvido, domina ritmo e solfejo, tem criatividade), em segundo lugar estão as características referentes à personalidade (é paciente, humilde, entusiástico e motivador) e por último, sobre a abordagem do professor (comunica-se bem).

Das 17 características que foram mais citadas nas entrevistas, 6 características foram apontadas em ambas as pesquisas (professores da Inglaterra e professores da Paraíba). São elas: ser paciente, ser criativo, ter conhecimento de repertório, ser humilde, ter bom ouvido e sabe se comunicar. Além dessas, 5 são correspondentes, mas foram denominadas de forma diferente. Estas características fazem referência a: respeitar e desenvolver a individualidade do aluno, dominar conhecimentos musicais (ler música), motivar/inspirar o aluno (prazer no

aprendizado). Desta forma, totalizam 11 características enumeradas pelos professores paraibanos que são similares aos dos professores ingleses.

Estes resultados indicam vários fatores que constituem o professor de instrumento, e que interferem na sua prática de ensino instrumental. Os dados da pesquisa de Mills e Smith (2003) foram coletados especificamente com professores de instrumento, em contrapartida, dos professores por mim entrevistados, apenas 1 lecionava a disciplina de instrumento.

Sendo assim, a questão específica sobre as características necessárias ao professor de instrumento levantou alguns aspectos relevantes: a professora Regina não respondeu esta questão porque disse não atuar nessa área. Entretanto ela está presente com suas disciplinas na formação do professor de instrumento. Embora ela tenha afirmado

Entendo estar em um curso de licenciatura em música e enquanto tal, as disciplinas por mim ministradas bem como as disciplinas ministradas pelos/as meus/minhas colegas contribuem essencialmente para a formação do/a educador/a musical. Este/a poderá, a partir de seu perfil profissional, utilizar seu instrumento na escola ou fora dela. Mas o compromisso maior desse curso é contribuir na formação de educadores musicais e não professores/as de instrumento. Esse é meu entendimento. (REGINA, ENTREVISTA).

A fala da professora demonstra existir uma separação entre o professor de instrumento e o educador musical, e que caberia aos professores desse curso formar apenas o educador musical. Sendo assim, a formação do professor de instrumento, um dos objetivos do curso, não estaria sendo atendida. Portanto, os alunos que são e/ou desejam ser professores de instrumento não teriam as suas expectativas contempladas.

Da mesma forma, a professora Débora também demonstrou não se preocupar especificamente com a formação do professor de instrumento:

Apesar de ter consciência de que nossa licenciatura em Música oferece habilitações em práticas interpretativas, instrumento ou canto, na verdade, não me vejo formando professores de instrumento e não me preocupo especificamente com isso. Tampouco atuo no curso com disciplinas voltadas para a prática instrumental, estando mais ligada às questões de pedagogia musical e à preocupação com a escola regular de educação básica. Assim, na verdade, as disciplinas sob minha responsabilidade não são voltadas especificamente para a formação do professor de instrumento, mas para a formação do educador musical de modo geral. Entendo que, mesmo com a habilitação em instrumento, o diploma de licenciatura habilita legalmente o professor de música a trabalhar em múltiplos contextos educativos, inclusive na escola regular de educação básica, onde pode não ter condições de ou não ser a melhor opção ensinar instrumentos, já que o papel da música neste contexto é outro. (DÉBORA, ENTREVISTA)

Os professores Daniel e Débora comentaram sobre o ensino de instrumento na educação básica. Daniel salientou a importância de existirem licenciados habilitados em seu

instrumento para atuarem na educação básica. Em contrapartida, Débora alegou sobre o papel da música neste contexto e complementou não ser este o lugar mais adequado para esta prática.

Finalizando este item, sobre as opiniões dos professores com relação à formação do professor de instrumento, retorno aos dados dos alunos ao expressarem haver confusão entre os objetivos do curso. Se não há um consenso entre os professores sobre os objetivos de atuação para os quais o curso pretende formar seus alunos, não haverá, principalmente, entendimento dos alunos em relação à formação que recebem. Assim, existem opiniões contraditórias o que colabora com a fragmentação desta formação.

3.3.3 Ser professor de instrumento musical para alunos e professores: sobre a identidade e a profissionalidade docente

Ao início deste trabalho julguei plausível considerar a identidade profissional e a profissionalidade do professor de instrumento. Para mim estes seriam conceitos que estariam presentes durante toda a pesquisa, afinal, eu me propus a pesquisar a respeito do que compõe essa formação, neste caso específico para o curso da UFPB. Assim, estaria abordando aspectos relacionados à identidade do professor de instrumento e aos fatores inerentes a ela, que comporiam a sua profissionalidade.

Entretanto, ao final da pesquisa percebi que não abordei estes temas de forma clara durante as entrevistas de modo que eu pudesse apresentar dados de acordo com as respostas dos alunos e professores. Desta forma, me atenho a discorrer sobre estes dois aspectos com base na literatura pesquisada e na relação desta com a interpretação dos dados obtidos nas entrevistas.

A identidade profissional e a profissionalidade do professor de instrumento são fatores que, de acordo com os dados obtidos, estão intrinsecamente associados. Os parâmetros que regem a ação docente do professor de instrumento definem a sua profissionalidade e, por sua vez, a identidade profissional se origina da relação entre a trajetória do professor com o seu meio de atuação, é construída socialmente. Assim, à medida que a identidade profissional se desenvolve também a profissionalidade precisa ser ampliada e se adequar a ela. Desta forma ocorre, como por exemplo, com o curso da UFPB, que busca se adequar às atuais exigências do campo de trabalho do professor de instrumento. Conforme a identidade profissional vai sendo (re)construída, maior é/fica a amplitude da profissionalidade.

Estes dois temas, embora não abordados diretamente nos roteiros de entrevistas, permearam as falas dos alunos e professores entrevistados. Foram citados aspectos referentes à composição da identidade do professor de instrumento, seus pontos fortes, como ele deve agir e planejar as aulas e conteúdos, bem como o local adequado para a sua formação e como ela deve ocorrer. Em alguns momentos as opiniões eram divergentes como, por exemplo, sobre a necessidade ou não de que o professor de instrumento seja um bom instrumentista. Neste sentido discutiu-se a respeito da necessidade de formação de um profissional com um perfil menos específico e mais abrangente; isso possibilitaria que o futuro egresso atuasse com o ensino instrumental em locais que não apenas as escolas especializadas de música. Em contrapartida, questionou-se a formação técnica e interpretativa para que se atue com o ensino instrumental. Além de serem apontadas a formação pedagógica e a personalidade deste professor.

Os pontos de vista variavam não só entre professores e alunos, mas também entre as mesmas categorias: professor-professor, aluno-aluno. Isso afirmou a complexidade existente entre a formação do professor de instrumento, sua identidade profissional e profissionalidade.

Em suma, vale destacar que alguns pontos destacados pelos professores no item relacionado às características necessárias ao professor de instrumento (3.3.2.2) também estiveram presentes nos diálogos dos alunos. Assim como o professor Daniel, os alunos Clara, Vinícius e Ricardo entendem ser necessário ter equilíbrio entre os conhecimentos técnico-musicais e pedagógicos. O professor de instrumento, para eles é aquele que domina bem o seu instrumento e que, além disso, sabe ensiná-lo.

Outro ponto é referente às diferentes nomenclaturas citadas nas entrevistas, mais precisamente ao professor de instrumento e ao educador musical. Este termo (educador musical) foi apresentado na pesquisa, primeiramente, através das falas dos alunos Pedro e Vinícius e se repetiu nos discursos dos professores Mauro, Rose, Débora e Regina. Como já destaquei anteriormente, eram distintas as argumentações sobre um mesmo tema.

Concluindo, evidencia-se, através de um apanhado geral, que tanto alunos quanto professores possuem suas próprias definições de professor de instrumento, às vezes similares outras não. Contudo, é válido ressaltar que as vivências, diálogos e trocas de experiências entre as classes (alunos e professores) parecem indicar o melhor caminho a ser percorrido para a construção da identidade do professor de instrumento e em decorrência, a sua profissionalidade docente.

Neste sentido, esta pesquisa contribui para dar voz aos envolvidos nesse processo e desta forma, fomentar uma discussão a respeito do professor de instrumento no âmbito de um

curso que tem como um de seus objetivos a sua formação. À medida que as entrevistas eram desenvolvidas ficava evidente a necessidade de reflexão e a satisfação que muitos dos entrevistados demonstravam por estarem discutindo a respeito de si. Em alguns momentos foi interessante verificar, entre alunos e professores que não era comum pensar e/ou discutir sobre o professor de instrumento.

Durante toda a pesquisa foram apontadas características/habilidades/competências que tanto alunos quanto professores julgam ser necessárias ao professor de instrumento, entretanto, não basta que um indivíduo seja, por exemplo, paciente, criativo, bem humorado; que ele tenha um vasto conhecimento sobre repertório, toque seu instrumento perfeitamente, tenha bom ouvido e saiba ler partitura, ele precisa, ao meu entendimento, ir além. Apesar deste indivíduo se identificar profissionalmente com o professor de instrumento, de cumprir requisitos considerados necessários ao professor de instrumento, é essencial que ele tenha uma formação que o faça utilizar estes pontos fortes da sua identidade da melhor forma possível para atuar com o ensino. Assim, refletindo a partir dos diálogos com alunos e professores da UFPB acrescento que o êxito da atuação do professor de instrumento vai depender do caminho que este profissional vai percorrer que é o que podemos chamar de profissionalização que ocorre de acordo com a sua identificação. Ou seja, novamente verificamos, baseados nos dados que, discutir sobre identidade profissional é também associada à discussão sobre profissionalidade, e vice versa. Cabe a cada indivíduo formado e/ou em formação reconhecer o seu espaço e fazer o melhor uso possível dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como meta, verificar a formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB. A investigação possibilitou identificar e compreender o que pensam sobre ser e sobre tornar-se professor de instrumento. Com base nisso, verifiquei as suas concepções de formação do professor de instrumento, objetivo geral da pesquisa.

Além disso, este estudo teve a intenção de construir um panorama dos cursos de licenciatura em instrumento no Brasil e realizar um estudo de caso no curso de licenciatura em instrumento na UFPB. O estudo de caso consistiu em investigar as orientações que direcionam a formação do professor de instrumento no curso da UFPB e pesquisar as concepções dos envolvidos nessa formação (alunos e professores) a respeito da formação do professor de instrumento.

Para isso foram aplicados questionários e entrevistas com os alunos a fim de identificar as suas trajetórias musicais, motivações para a escolha do curso, concepções de formação e expectativas profissionais; e, com relação aos professores, foram realizadas entrevistas com o intuito de identificar as suas concepções de formação com relação aos seus alunos futuros professores de instrumento e pesquisa de seus currículos junto à Plataforma Lattes buscando visualizar a formação do corpo docente.

As entrevistas realizadas com os alunos demonstraram que a maioria é professor de instrumento e/ou tem como expectativa profissional atuar como professor de instrumento. Além disso, foi freqüente encontrar, entre estes alunos, aqueles que atuam, e/ou desejam atuar como instrumentistas. Foi possível perceber que para os alunos a atuação com o ensino instrumental e como instrumentista podem ser desempenhadas simultaneamente, embora exista a necessidade de formação específica para cada atuação.

Neste sentido, este trabalho abordou a formação do professor de instrumento com base no que estes alunos julgam ser necessário à formação deste profissional. Os resultados indicam que, de acordo com os alunos entrevistados, para formar o professor de instrumento é necessário ir além do domínio instrumental, não é suficiente saber tocar para atuar com o ensino. Além disso, sobre o curso de licenciatura em instrumento da UFPB, os alunos alegaram que, com relação à formação do professor de instrumento, é preciso haver conexões entre os conteúdos propostos. Não basta ter a presença de disciplinas específicas de música,

específicas de instrumento e de formação pedagógica em música, sem que haja conexão entre elas.

Os alunos também julgam necessário que os professores estejam comprometidos com os objetivos propostos pelo curso. Embora formar o professor de instrumento seja um desses objetivos de formação do curso, os professores não abordam, pensam, ou discutem sobre esta formação durante as suas aulas, com exceção de alguns professores da disciplina de Instrumento e /ou Metodologia do ensino do instrumento. Especificamente sobre isso, os alunos criticaram aqueles professores que desenvolvem as suas disciplinas isoladamente. Para estes estudantes, o diálogo entre os departamentos é um aspecto positivo, porém, professores de outras áreas que, ao ministrarem suas disciplinas, não estabelecem relação com a música, também colaboram com a falta de conexão existente no curso (fragmentação curricular).

Para ser um professor de instrumento ideal, é necessário, de acordo com os alunos, possuir/desenvolver características que o proporcionem atuar de uma forma eficiente. Estas características consistem em: ser paciente, dedicado, ser bom aluno, ser observador, se interessar pelas motivações e razões que levaram o aluno a aprender um instrumento, considerar a individualidade e as expectativas de cada aluno, ter conhecimentos técnicos sobre o instrumento, ter conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem e metodologias de ensino.

Os resultados das entrevistas com os professores também evidenciam características e habilidades que eles julgam necessárias ao professor de instrumento. As mais citadas foram: ter consciência da sua função de formador, respeitar a individualidade de cada aluno, saber motivar durante o processo de ensino e aprendizagem e ser primeiramente educador musical.

Entre as respostas dos professores notou-se a existência da divisão de conteúdos citada pelos alunos, a falta de conexão ao longo do curso. Alguns professores entrevistados não se preocupam com a formação de seus alunos como professores de instrumento. Há ainda aqueles que não se vêem formando professores de instrumento e não se preocupam com essa formação, embora tenham consciência de ser um curso de licenciatura com habilitação em instrumento. Formar seus alunos primeiramente como educadores musicais pareceu ser o foco da maioria dos professores.

Esta atenção especial dada à formação do educador musical também se fez presente nas falas dos alunos, juntamente com o excessivo foco dado à formação de professores para a educação básica. Estes fatores pareceram contribuir com a confusão entre os alunos sobre as reais intenções de formação do curso. A diversidade de idéias e concepções encontrada entre

os seus professores faz com que os alunos considerem estarem em dois cursos ao mesmo tempo.

Mesmo assim, esta pesquisa verificou que os alunos sentem-se, de uma forma geral, satisfeitos com a formação recebida. A respeito da sua formação como professores de instrumento, eles indicaram que o curso possui propostas adequadas e que seu fluxograma atende à formação do professor de instrumento, o que falta, entretanto, é abordar essa formação durante todo o processo formativo, desde o início do curso. E que haja uma relação entre os conteúdos práticos e teóricos ao longo de todo o trajeto.

Os processos metodológicos foram adequados. O questionário permitiu identificar a população à qual pertence a amostra utilizada no estudo. No estudo de caso foi possível visualizar e compreender o contexto específico do curso de licenciatura em instrumento da UFPB, bem como as concepções dos alunos e professores deste curso.

Embora tenha possibilitado atingir os objetivos de pesquisa, a metodologia adotada ofereceu algumas limitações: a escolha por coletar os dados através de entrevistas on-line, em decorrência da distância (Florianópolis-João Pessoa), em alguns momentos não pareceu adequada, pois permitia que os alunos realizassem outras tarefas ao mesmo tempo em que eram entrevistados, situação rara de ocorrer quando se trata de entrevistas presenciais. Além disso, o tempo disponibilizado para a entrevista também consistiu em limitação com os alunos, muitos deles precisavam finalizar sem que tivesse sido possível dar profundidade a algumas questões e/ou completar o roteiro de entrevista.

Da mesma forma, a coleta de dados com os professores, realizada virtualmente, não permitiu que se procedesse de acordo com o que estava previsto; a idéia era de que a partir das suas respostas fossem aprofundadas algumas questões presentes em suas falas que fornecessem um entendimento mais aprofundado de suas concepções e do contexto de pesquisa. No entanto, poucos professores retornaram positivamente em relação à participação da pesquisa e alguns ficaram de retornar mais adiante, entretanto, as suas respostas nunca chegaram.

Neste estudo foram abordadas as concepções dos envolvidos em um dos nove cursos que têm como um de seus objetivos formar o professor de instrumento. Apesar da formação do professor de instrumento ser um tema pesquisado atualmente, a literatura não tem tratado sobre os cursos de licenciatura em instrumento. São discutidas as competências e habilidades necessárias ao professor de instrumento, mas pouco se fala sobre o seu local de formação. Isso reflete a importância desse trabalho para a área da educação musical, principalmente com relação aos cursos de formação e a formação do professor de instrumento.

Esta pesquisa considerou que investigar as concepções dos alunos e professores sobre a formação do professor de instrumento está relacionado com suas percepções, seus entendimentos sobre esta profissão, às suas noções de identidade profissional e profissionalidade do professor de instrumento. Sendo assim, tomou como base as idéias de Sacristán (1999) a respeito da profissionalidade, que consiste nas especificidades da ação docente, é constituída pelo conjunto de regras que definem a atuação docente. Desta forma, foram expressas nesta pesquisa as noções de profissionalidade dos alunos e professores sobre o professor de instrumento.

Os participantes entrevistados enumeraram características, habilidades, comportamentos necessários/desejados ao professor de instrumento, estes aspectos que para Popkewitz (apud SACRISTÁN 1999) delimitam a profissionalidade docente, neste caso, do professor de instrumento. A partir do que julgam determinar como profissionalidade do professor de instrumento, os alunos e professores evidenciam o que compõe a identidade profissional deste professor, que é para Dubar (2005) resultado das interações entre o indivíduo e o meio.

Para esta pesquisa não foi possível esgotar a discussão a respeito dos temas identidade profissional e profissionalidade. Todavia, embora não tenham sido abordados com profundidade, julguei pertinente apresentá-los ao longo da pesquisa e considero necessário que sejam realizadas novas pesquisas a esse respeito, como continuação deste trabalho ou até mesmo por outros pesquisadores, pois entendo que estas questões podem elucidar fatores importantes à formação do professor de instrumento.

Finalizando, os resultados desta pesquisa indicam que a formação do professor de instrumento precisa unir conhecimentos, atitudes e habilidades que precisam ser trabalhados através de conexão entre conteúdos práticos e teóricos, específicos e gerais. Além disso, essa formação está intrinsecamente ligada às concepções que se tem sobre professor de instrumento. É primordial existir uma compreensão a respeito do que se pretende formar, e como se deve proceder para atingir os objetivos desejados. Assim, antes de formar professores de instrumento é necessário compreender, discutir e pesquisar em quê consiste ser professor de instrumento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOZON, MICHEL. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Revista Em Pauta**, v.11, n.16/17, abril/ novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 0195/2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 2/2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004.

CERESER, C.M.I. **A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de Licenciatura**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2003.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches** (2nd ed.). London: SAGE Publications, 2003.

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

DEL BEN, L. Formar o professor/formar-se professor: idéias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. **Anais do XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Música (ANPPOM)**, p. 391-395. Florianópolis, 2010: SC, 2010.

DEL BEN, L. SOUZA, J. Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA ANPPOM. **Anais...** São Paulo, 2007. CD ROM.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIGUEIREDO, S.L.F. SOARES, J. A formação do professor de música no Brasil: desafios metodológicos. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM. **Anais...**, p. 187-196, Goiânia, 2010.

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

GLASER, S; FONTEERRADA, M. Músico professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, vol. 7, nº 1, 2007.

GOMES, R.C.S; MELLO, M.I.C; PIEDADE, A.T.C. Samba e Relações de Gênero na Ilha de Santa Catarina. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v.1, n.3, agosto de 2007 a julho de 2008.

GOSS, L. **A formação do professor para a escola livre de música**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2009.

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

HALLAM, S. **Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning**. Oxford: Heinemann, 1998.

_____. **Enhancing motivation and learning throughout the lifespan**. London: Institute of Education, University of London, 2005.

_____. **Music Psychology in Education**. London: Institute of Education, University of London, 2006.

HARDER, R. Repensando o papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. **Musica Hodie**, v. 3 n.1/2, 2003, p. 35-43.

HARDER, R. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

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

LOURO, A. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado. **Fundamentos da Educação Musical**, ABEM, v.4, 1998.

LOURO, A. **Ser docente universitário - professor de música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2004.

LOURO, A; SOUZA, J. Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento. **Anais da ANPPOM**, 1999.

MATEIRO, T. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **OPUS**, v.13, n. 2, 2007.

MATEIRO, T; BORGHETTI, J. Identidade, conhecimentos musicais escolha profissional um estudo com estudantes de licenciatura em música. **MÚSICA HODIE**, v.7, n.2, 2007.

MILLS, J. Working in music: the conservatoire professor. **British Journal of Music Education**, 2004.

MILLS, J; SMITH, J. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. **British Journal of Music Education**, 2003.

NIÉRI, D. **Pianista-professor**: refletindo sobre a prática. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, A. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM. **Anais...** Uberlândia, 2001, p. 19-40.

OLIVEIRA, K. **Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre RS**, Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2007.

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

PRATES, A. L. F. **Por que a Licenciatura em música? Um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de Licenciatura em Música da UFRGS em 2003**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2004.

QUEIROZ, L; MARINHO, V. Perspectivas para as licenciaturas na área de música: concepções do projeto político pedagógico do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba. **Anais do XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Música (ANPPOM)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005a.

QUEIROZ, L. MARINHO, V. Novas perspectivas para a formação de professores de música reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da UFPB. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, setembro de 2005b.

QUEIROZ, L. MARINHO, V. O Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos: pesquisa e ações em João Pessoa. **Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical**, Londrina, 2009.

ROBSON, C. **Real world research: a resource for social scientists and practitioner** (2 ed.). Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor** 2. edição. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTIAGO, P.F. Mapa e síntese do processo de pesquisa em performance e em pedagogia da performance musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 17, p. 17-27, setembro de 2007.

SCARAMBONE, D. C. F. Reflexões sobre formação dos professores e o ensino de piano. **Anais do VII SEMPEM**, p.148-154, Goiânia, 2007.

SCHWAN, I. C; LOURO, A. L; RAPOSO, M. M. **Currículo, narrativas e formação de professores: um estudo no curso de licenciatura em música da UFSM**. Disponível em: <<http://64.233.163.132/search?q=cache:rsdCuNLVZGMJ:www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UFSM/CURRICULO-NARRATIVAS.doc+Curr%C3%ADculo,+narrativas+e+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores:+um+estudo+no+curso+de+licenciatur&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 18 de março de 2010.

SCHWARTZMAN, S. **The challenge of education in Brazil**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/challenges.pdf>>. Acesso em: fevereiro, 2011.

TOURINHO, C. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, ENECIM. **Anais...** Goiânia, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
Tradução de Daniel Grassi.

APÊNDICE

Roteiro de entrevistas com os alunos

Roteiro de entrevista

Experiências anteriores ao ingresso no curso

- Formação inicial, experiência como instrumentista e professor
- A escolha do curso (razões (o bacharelado e a licenciatura); expectativas (ser professor ou instrumentista); tinha conhecimento dos objetivos do curso)

Na Universidade concepção (percepção) do curso

- **Currículo** (quais as 5 disciplinas que você mais gosta? Porquê? E as 5 disciplinas que você menos gosta? Porquê?; o estágio (atendeu, atende a formação como professor de instrumento; importância; aspectos positivos; dificuldades); tecnologias; o curso atende às expectativas)
- O professor de instrumento ideal (o que falta)
- Como se percebe (professor ou instrumentista, ambos; atua como professor ou instrumentista, ambos)

Após a Universidade Expectativas profissionais após o curso

- Como professor e instrumentista
- Sequência no estudo (formação continuada, cursos de pós-graduação)

ANEXO**Questionário “Tornando-se professor de música no Brasil”**

A Formação do Professor de Música no Brasil (Projeto nº 3268 CAPES/INEP/SECAD)

SURVEY 2 – Alunos dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil

O Questionário *Tornando-se Professor de Música no Brasil* foi construído para coletar informações sobre a sua formação inicial como professor de música. As respostas serão tratadas confidencialmente. Para garantir o anonimato, seu nome não aparecerá em futuras publicações.

1. Qual é a sua idade: 2. Você é do sexo: () Masculino () Feminino

3. Qual é a sua cor/raça? () Branca () Negra () Parda () Amarela () Indígena

4. Por favor, indique o maior nível de escolaridade dos seus pais.

q4.1 Pai

- () Nenhuma escolarização
- () Ensino fundamental incompleto
- () Ensino fundamental completo
- () Ensino médio incompleto
- () Ensino médio completo
- () Ensino superior incompleto
- () Ensino superior completo
- () Especialização incompleta
- () Especialização completa
- () Mestrado incompleto
- () Mestrado completo
- () Doutorado incompleto
- () Doutorado completo
- () Pós-doutorado incompleto
- () Pós-doutorado completo

q4.2 Mãe

- () Nenhuma escolarização
- () Ensino fundamental incompleto
- () Ensino fundamental completo
- () Ensino médio incompleto
- () Ensino médio completo
- () Ensino superior incompleto
- () Ensino superior completo
- () Especialização incompleta
- () Especialização completa
- () Mestrado incompleto
- () Mestrado completo
- () Doutorado incompleto
- () Doutorado completo
- () Pós-doutorado incompleto
- () Pós-doutorado completo

5. Caso os seus pais tenham concluído um (ou mais) curso(s) de graduação, especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado, por favor, indique a área.

Pai

Mãe

Graduação em: _____

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Doutorado em: _____

Pós-doutorado em: _____

Pós-doutorado em: _____

6. Assinale a sua situação familiar:

- Moro com meus pais (ou responsáveis) e deles sou dependente financeiramente
- Moro com meus pais, mas tenho minha própria renda
- Moro sozinho, mas recebo ajuda financeira dos meus pais (ou responsáveis)
- Moro sozinho e tenho independência financeira
- Constituo uma família (ex. casado, moro com o(a) namorado(a)), mas recebo ajuda financeira dos meus pais
- Constituo uma família (ex. casado, moro com o(a) namorado(a)) e não recebo ajuda financeira dos meus pais
- Outra situação: Especifique

7. Na questão 6, você indicou sua situação familiar, por favor, indique a renda da sua família (em salários mínimos).

- 1-3 3-4 4-5 6-7 8-10 10-acima

8. Você possui computador em sua residência? Sim Não. Em caso de resposta afirmativa, responda à questão 9.

9. Seu computador está conectado à internet? Sim Não

10. Onde você estudou?

- Escola pública
- Escola privada

- Iniciei meus estudos na escola pública e finalizei na escola privada
- Iniciei meus estudos na escola privada e finalizei na escola pública
- Outra situação: Especifique

11. Você fez cursinho pré-vestibular? Sim Não

12. Como você entrou na universidade?

- Através do vestibular
- Através do sistema de cotas
- Através da avaliação seriada
- Outra situação

13.1 Em qual universidade você está cursando a licenciatura em música?

13.2 Em qual região a universidade está localizada:

- norte nordeste centro-oeste sudeste sul

14. Você está cursando: Licenciatura Licenciatura em instrumento. Especifique o instrumento.

15. Você está matriculado em qual semestre do curso?

- primeiro semestre
- segundo semestre
- terceiro semestre
- quarto semestre
- quinto semestre
- sexto semestre
- sétimo semestre
- oitavo semestre
- nono semestre

16. Por favor, discrimine o(s) instrumento(s) que você toca.

17. Qual é o seu principal instrumento musical? Indique apenas 1(um) instrumento.

- piano violão teclado bateria voz violino

18. Onde você aprendeu a tocar o seu principal instrumento musical? Por favor, marque quantas respostas forem necessárias.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Aulas particulares | <input type="checkbox"/> Conservatório |
| <input type="checkbox"/> Em casa, com os pais | <input type="checkbox"/> Autodidata (sozinho) |
| <input type="checkbox"/> Informalmente com amigos | <input type="checkbox"/> Bandas |
| <input type="checkbox"/> Projeto cultural na comunidade | <input type="checkbox"/> Escola regular |
| <input type="checkbox"/> ONG | <input type="checkbox"/> Com parentes |
| <input type="checkbox"/> Escola de música | <input type="checkbox"/> Outro: especifique |

19. O que (ou quem) influenciou a escolha do seu principal instrumento musical? Se for o caso, marque mais de uma opção.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Pais | <input type="checkbox"/> Preço do instrumento |
| <input type="checkbox"/> Amigos | <input type="checkbox"/> Músico famoso |
| <input type="checkbox"/> Parentes | <input type="checkbox"/> Musicista famosa |
| <input type="checkbox"/> Disponibilidade de instrumento | <input type="checkbox"/> Evento musical (ex. concerto) |
| <input type="checkbox"/> Disponibilidade de professor | <input type="checkbox"/> Desejo pessoal |
| | <input type="checkbox"/> Outro: especifique |

20. Indique a(s) razão(ões) que influenciaram sua decisão de fazer o curso de licenciatura em música.

- Desejo pessoal
- História da família
- Único curso de música disponível
- Oportunidades de trabalho
- Outros: especifique

21. Quem apoiou a sua escolha pelo curso de licenciatura? Por favor, marque quantas respostas forem necessárias.

- Pais
- Amigos

- Professor(a) da escola
- Parentes
- Outro: especifique

22. Você pretende ministrar aulas na escola de educação básica no futuro?

() Sim () Não. Apresente brevemente as razões da sua resposta.

23. Marque na listagem abaixo os principais problemas a respeito da profissão de professor de música na atualidade.

- Salário
- Condições de trabalho
- Estresse
- Pouco incentivo para aperfeiçoamento
- Outro: Especifique

24. Você possui alguma experiência ensinando música? () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, apresente uma breve descrição desta experiência.

25. Você encontrou (ou encontra) alguma(s) dificuldade(s) durante o curso?

() Sim () Não. Por favor, descreva brevemente.

26. No estágio curricular durante o curso de licenciatura em música, para qual faixa etária você ministrou aulas? Marque quantas respostas forem necessárias.

0-3	9-10	17-18
3-4	11-12	19-20
5-6	13-14	20 – acima
7-8	15-16	Ainda não realizei o estágio

27. Para você, quais seriam os pontos fortes que qualquer professor deveria possuir? Por favor, marque quantas respostas forem necessárias.

- Habilidade para manter a disciplina na sala de aula
- Habilidade para usar uma variedade de métodos de ensino
- Habilidade para desenvolver relacionamentos produtivos com os colegas
- Habilidade para desenvolver relacionamentos produtivos com os alunos
- Habilidade para desenvolver relacionamentos produtivos com os pais dos alunos
- Habilidade para trabalhar com os alunos com necessidades especiais
- Confiança/segurança em frente aos alunos
- Conhecimento sobre como o aluno aprende
- Conhecimento sobre políticas educacionais
- Conhecimento sobre formas para motivar o aluno
- Conhecimento sobre o comportamento do aluno
- Conhecimento dos princípios de avaliação da aprendizagem
- Habilidade para gerenciar o tempo total das aulas
- Comprometimento com a profissão
- Manter o entusiasmo diante das dificuldades
- Habilidades organizacionais
- Uso de tecnologia
- Planejamento e/ou preparação de aulas
- Outros: especifique

28. Indique seu nível de concordância e discordância para as afirmações abaixo. Caso não tenha ministrado aulas, imagine uma situação hipotética onde teria que optar por uma situação

de ensino nos itens 3,4, 5, 6, 7 e 15. Se você não realizou o estágio, por favor, não responda os itens 12, 13 e 14.

	Discordo	totalmente					Concordo
1. Eu entrei no curso de licenciatura porque queria ser professor de música	1	2	3	4	5	6	7
2. Considero-me mais músico (ou musicista) do que professor(a) de música	1	2	3	4	5	6	7
3. Gosto de trabalhar como professor de música	1	2	3	4	5	6	7
4. Gosto de ensinar música para crianças	1	2	3	4	5	6	7
5. Gosto de ensinar música para adolescentes	1	2	3	4	5	6	7
6. Gosto de ensinar música para adultos	1	2	3	4	5	6	7
7. Gosto de ensinar música para pessoas da terceira idade	1	2	3	4	5	6	7
8. Gosto de ensinar música para pessoas com necessidades especiais	1	2	3	4	5	6	7
9. As disciplinas musicais ministradas durante o curso foram suficientes	1	2	3	4	5	6	7
10. As disciplinas pedagógicas ministradas durante o curso foram suficientes	1	2	3	4	5	6	7
11. A relação entre teoria e prática foi bem trabalhada durante o curso	1	2	3	4	5	6	7

12. Desenvolvi uma metodologia de ensino própria durante a realização dos estágios, a partir das referências das aulas. 1 2 3 4 5 6 7

13. Meus orientadores de estágio estiveram sempre presentes com comentários estimulantes e considerações relevantes sobre o desenvolvimento das aulas 1 2 3 4 5 6 7

14. Recebi bons comentários e/ou sugestões dos professores titulares nas escolas onde realizei o estágio 1 2 3 4 5 6 7

15. Sinto-me confiante quando estou sendo observado durante as aulas 1 2 3 4 5 6 7

16. Estou entusiasmado(a) com a possibilidade de ensinar numa escola pública 1 2 3 4 5 6 7

17. Meu curso de licenciatura me preparou para ser um professor eficiente 1 2 3 4 5 6 7

29. Você já pensou (ou pensa) sobre a sua condição profissional no início do próximo ano?

- Professor temporário de uma escola regular
- Professor temporário de uma escola de música
- Professor permanente em uma escola regular
- Professor permanente em uma escola de música
- Farei outros cursos antes de assumir um posto como professor de música
- Talvez desempregado, mas procurando uma posição como professor de música
- Talvez desempregado, mas procurando um emprego não como professor de música
- Trabalhando, mas não como professor de uma música
- Trabalhando como músico
- Não tenho uma resposta

30. Para você, o professor de música ideal teria...?

	Discordo	totalment	e				Concordo
1. Habilidade para adaptar uma variedade de métodos de ensino	1	2	3	4	5	6	7
2. Capacidade para estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os alunos	1	2	3	4	5	6	7
3. Capacidade para estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os pais dos alunos	1	2	3	4	5	6	7
4. Excelente comunicação	1	2	3	4	5	6	7
5. Capacidade para elaborar e executar bons planos de aula	1	2	3	4	5	6	7
6. Capacidade para administrar o tempo de aula	1	2	3	4	5	6	7
7. Capacidade para manter a disciplina em sala de aula	1	2	3	4	5	6	7
8. Capacidade para motivar os alunos	1	2	3	4	5	6	7
9. Habilidade para trabalhar independentemente ou em grupo	1	2	3	4	5	6	7
10. Habilidade para colaborar com os colegas de profissão	1	2	3	4	5	6	7
11. Conhecimento sobre como o aluno aprende	1	2	3	4	5	6	7
12. Conhecimento sobre como usar tecnologias nas aulas de música	1	2	3	4	5	6	7

13. Conhecimento sobre como avaliar o desempenho musical do aluno	1	2	3	4	5	6	7
14. Excelente habilidade como instrumentista	1	2	3	4	5	6	7
15. Conhecimento de música erudita	1	2	3	4	5	6	7
16. Conhecimento de diferentes estilos da música popular	1	2	3	4	5	6	7
17. Competência para ensinar composição	1	2	3	4	5	6	7
18. Competência para ensinar improvisação	1	2	3	4	5	6	7
19. Competência para ensinar um instrumento musical	1	2	3	4	5	6	7
20. Excelente leitura de partitura	1	2	3	4	5	6	7

31. O que ainda falta para você se tornar um professor de música ideal?

	Discordo	totalment	e				Concord
1. Habilidade para adaptar uma variedade de métodos de ensino	1	2	3	4	5	6	7
2. Capacidade para estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os alunos	1	2	3	4	5	6	7
3. Capacidade para estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os pais dos alunos	1	2	3	4	5	6	7
4. Excelente comunicação	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7

5. Capacidade para elaborar e executar bons planos de aula							
6. Capacidade para administrar o tempo de aula	1	2	3	4	5	6	7
7. Capacidade para manter a disciplina em sala de aula	1	2	3	4	5	6	7
8. Capacidade para motivar os alunos	1	2	3	4	5	6	7
9. Habilidade para trabalhar independentemente ou em grupo	1	2	3	4	5	6	7
10. Habilidade para colaborar com os colegas de profissão	1	2	3	4	5	6	7
11. Conhecimento sobre como o aluno aprende	1	2	3	4	5	6	7
12. Conhecimento sobre como usar tecnologias nas aulas de música	1	2	3	4	5	6	7
13. Conhecimento sobre como avaliar o desempenho musical do aluno	1	2	3	4	5	6	7
14. Excelente habilidade como instrumentista	1	2	3	4	5	6	7
15. Conhecimento de música erudita	1	2	3	4	5	6	7
16. Conhecimento de diferentes estilos da música popular	1	2	3	4	5	6	7
17. Competência para ensinar composição	1	2	3	4	5	6	7
18. Competência para ensinar improvisação	1	2	3	4	5	6	7

19. Competência para ensinar um instrumento musical 1 2 3 4 5 6 7

20. Excelente leitura de partitura 1 2 3 4 5 6 7

32. Com relação a sua formação como professor de música, no curso de licenciatura, quais áreas e/ou habilidades necessitariam ser complementadas? Marque quantas respostas forem necessárias.

- Habilidade para utilizar uma variedade de métodos de ensino musical
- Habilidade para manter a disciplina na sala de aula
- Habilidade para desenvolver relacionamentos produtivos com os pais
- Habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais
- Habilidade para compor
- Habilidade para improvisar
- Conhecimento sobre música erudita
- Conhecimento sobre música popular
- Desenvolver minha confiança com professor em geral
- Conhecimento sobre a política educacional
- Conhecimento sobre como motivar o aluno
- Conhecimento sobre o comportamento do aluno
- Conhecimento sobre os princípios de avaliação da aprendizagem musical
- Conhecimento sobre como gerenciar o tempo total da aula
- Conhecimento sobre como usar tecnologias
- Não tenho uma resposta

33. Indique seu nível de concordância ou discordância para as seguintes afirmações.

	Discordo	totalment	e				Concord
1. Sinto-me preparado para lidar com dificuldades emocionais e de comportamento dos alunos	1	2	3	4	5	6	7
2. Sinto-me preparado para elaborar um plano de aula	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7

3. Quando elaboro uma aula, tenho certeza de que dará certo
4. Quando alguma coisa inesperada acontece nas aulas, não consigo lidar com a situação 1 2 3 4 5 6 7
5. Não me sinto capaz de lidar com problemas que aparecem durante minhas atividades como professor 1 2 3 4 5 6 7
6. Sinto-me inseguro quando estou ministrando aula 1 2 3 4 5 6 7
7. Os objetivos estabelecidos no meu plano de aula são sempre alcançados 1 2 3 4 5 6 7
8. Sinto-me preparado para avaliar o desempenho musical do aluno 1 2 3 4 5 6 7
9. Sinto-me preparado para trabalhar atividades de composição com os alunos 1 2 3 4 5 6 7
10. Sinto-me preparado para trabalhar atividades de improvisação com os alunos 1 2 3 4 5 6 7