

OS ALUNOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IVL-UNIRIO:  
EXPECTATIVAS E VISÕES A RESPEITO DE SUA FORMAÇÃO

Por

Anke Waldbach Braga

Trabalho submetido ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre sob orientação da Professora Dra. Silvia Sobreira.

RIO DE JANEIRO, 2019

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

W157	<p>Waldbach Braga, Anke Os Alunos de Licenciatura em Música do IVL-UNIRIO: Expectativas e visões a respeito de sua formação / Anke Waldbach Braga. -- Rio de Janeiro, 2019. 135 p.</p> <p>Orientadora: Silvia Sobreira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2019.</p> <p>1. expectativas de ingressantes. 2. perfil dos ingressantes. 3. formação docente. 4. licenciando em música. I. Sobreira, Silvia, orient. II. Título.</p>
------	---

Autorizo a cópia da minha dissertação “Os Alunos de Licenciatura em Música do IVL-UNIRIO: Expectativas e visões a respeito de sua formação”, para fins didáticos.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Letras e Artes - CLA Programa de Pós-Graduação em Música -  
PPGM Mestrado e Doutorado

"OS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO IVL -UNIRIO:  
EXPECTATIVAS E VISÕES A RESPEITO DA SUA FORMAÇÃO"  
por

ANKE WALDBACH BRAGA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Silvia Garcia Sobreira (orientadora)

Professora Doutora Salomea Gandelman

Professora Doutora Ana Angetita da Rocha

Conceito: Aprovada

JUNHO DE 2019

## **Agradecimentos**

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

À minha orientadora, Dra. Silvia Sobreira, por me iniciar na vida acadêmica, pela ajuda contínua e constante neste percurso cheio de percalços e (é claro) pelas broncas sempre muito necessárias.

À Dra. Salomea Gandelman e Dra. Ana Angelita da Rocha por aceitarem participar da banca examinadora.

À Dra. Monica Duarte pelos comentários na banca de qualificação.

Aos licenciandos em música do IVL que participaram da pesquisa.

Aos meus professores e colegas do PPGM, por compartilharem suas experiências e conhecimentos comigo, em especial Alba e Nirah pela bibliografia sugerida e Renato pelo apoio.

Aos funcionários do IVL e PPGM, em especial Ana Paula, Alfredo e Leo pela ajuda e dedicação.

Ao Dr. Julio Moretzsohn, à Mada Nery, à Dra. Laura Rónai que sempre mostrarem que estudo música e faço arte.

Ao Dr. Danilo Britto pela revisão cuidadosa.

Aos meus amigos que entenderam e perdoaram as ausências.

À minha mãe, pela paciência, por ouvir meus monólogos e sempre segurar minha mão.

Ao meu irmão, pelo apoio mesmo de longe.

À minha irmã, minha outra metade.

*Faz escuro mas eu canto,  
porque a manhã vai chegar.  
Vem ver comigo, companheiro,  
a cor do mundo mudar.*

*Thiago de Mello*

WALDBACH BRAGA, Anke. **Os Alunos de Licenciatura em Música do IVL-UNIRIO: Expectativas e visões a respeito de sua formação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

### Resumo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo alunos do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. Seu objetivo foi o de procurar conhecer as expectativas acadêmicas de ingressantes e a visão de veteranos a respeito deste curso. Como ponto de partida, retomou dados de estudo anterior (WALDBACH, 2015), colhidos junto aos ingressantes do ano letivo de 2014 e primeiro semestre de 2015. Após o ingresso da pesquisadora no Mestrado em Música da UNIRIO, em agosto de 2017, foi iniciada nova coleta junto aos ingressantes do segundo semestre de 2017 e do ano letivo de 2018. Desta forma, foi possível comparar a visão dos ingressantes em dois períodos distintos. Para ampliar a visão a respeito das expectativas dos licenciandos e averiguar se as mesmas sofreram mudanças em sua trajetória universitária, foram procurados alunos em fase de finalização do curso, através de dois procedimentos: questionários *online* e entrevista em um Grupo Focal. A análise dos dados obtidos nessas coletas foi feita utilizando a Análise Temática nos termos propostos por Virginia Braun e Victoria Clarke. O estudo se alinha às propostas de pesquisa que têm como foco alunos ingressantes, como Cristina Cereser, Daniela Dotto Machado e Luciana Del-Ben na área da Educação Musical e Marli André, Edson Figueiredo, Érika Igue e Isabel Bariani, da área da Educação. A pesquisa concluiu que o aluno ingressante traz consigo a expectativa de que sua formação será adquirida através de prescrições, mostrando uma visão tecnicista de ensino, visão que se mostra modificada a partir de sua experiência como aluno da licenciatura, principalmente pelo aprendizado obtido em disciplinas como Estágio Curricular Supervisionado e Processos de Musicalização. A maior parte dos resultados alcançados junto ao perfil dos ingressantes está de acordo com aqueles averiguados pelo ENADE, INEP, além do censo escolar realizado pela Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior). A discrepância está no fato que a maior parte dos estudantes da Licenciatura em Música da UNIRIO é formada por homens, apesar das mulheres serem maioria em Licenciaturas e na Graduação em geral. A coleta de dados aponta que, em sua maioria, tanto os ingressantes do curso quanto seus veteranos não desejam atuar em sala de aula na Educação Básica. A pesquisa concluiu que, em geral, os ingressantes esperam um curso que ofereça prescrições de como dar aulas, posição que se modifica no decorrer do curso. A análise dos dados junto aos veteranos também mostra que, ao final do curso, os alunos sentem falta de uma maior aproximação entre a formação proposta pelo currículo da Licenciatura do IVL e as necessidades que surgem na prática do ensino de música na Educação Básica.

**Palavras-chave:** expectativas de ingressantes, perfil dos ingressantes, formação docente, licenciando em música.

WALDBACH BRAGA, Anke. **Music Teacher Training students at IVL-UNIRIO: Expectations and visions regarding their course.** 2019. Thesis (Master in Music) – Music Postgraduate Program (PPGM), Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

### Abstract

The subjects of this research were students of the Music Teacher Training Program at the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), Brazil. The main goals were getting to know the academic expectations of newcomers and the visions of the students close to graduating on the program. The starting point was data on newcomers from a former research (WALDBACH, 2015). Starting august 2017 and through 2018 a new set of data was collected, which made it possible to compare the freshmen expectations in two distinct moments. In order to broaden the view about the expectations of the undergraduates and to find out if those underwent changes during their university trajectory, students close to graduating were sought out and they underwent two procedures: online questionnaires and interview in a Focus Group. The analysis of the data obtained in these collections was made using the Thematic Analysis as proposed by Virginia Braun and Victoria Clarke. The study aligns with research proposals that focus on incoming students, such as Cristina Cereser, Daniela Dotto Machado and Luciana Del-Ben in the area of Music Education and Marli André, Edson Figueiredo, Érika Igue and Isabel Bariani, in the area of Education. The research concluded that incoming students have the expectation that their training will be acquired through prescriptions, showing a technical view of teaching, a vision that is modified from their experience as music teacher trainee, especially by teachings obtained in supervised internships and Music Didactics. Many of the obtained results regarding student profile are compatible to data obtained by different government and teaching entities. The discrepancy lies in the fact that most students in the Music Teacher Training program at UNIRIO are male, although most undergraduate students, especially in teacher training programs, are women. The data collection points out that, for the most part, both freshmen and seniors do not want to become active in a K-12 classroom. The study found that, in general, newcomers expect a course that offers prescriptions on how to teach, which changes during the teacher training program. The analysis of the data with the students close to graduating also shows that, at the end of the program, students miss an approximation between the training proposed by the programs curriculum and the needs that arise in the practice of music teaching in K-12.

**Key words:** student expectations, student profile, teacher training, music teacher trainee.

## Lista de Gráficos

	p.
Gráfico 1: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2014.1 .....	59
Gráfico 2: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2014.2 .....	60
Gráfico 3: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2015.1. ....	60
Gráfico 4: Escolha pela Licenciatura 2014.1. ....	61
Gráfico 5: Escolha pela Licenciatura 2014.2. ....	62
Gráfico 6: Escolha pela Licenciatura 2015.1. ....	62
Gráfico 7: Relação entre número de homens e mulheres ingressantes em 2017.1. ....	64
Gráfico 8: Relação entre número de homens e mulheres ingressantes em 2017.2. ....	64
Gráfico 9: Relação entre número de homens e mulheres ingressantes em 2018.1. ....	65
Gráfico 10: Relação entre número de homens e mulheres ingressantes em 2018.2. ....	65
Gráfico 11: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2017.1. ....	66
Gráfico 12: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2017.2. ....	67
Gráfico 13: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2018.1. ....	67
Gráfico 14: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2018.2. ....	68
Gráfico 15: Local de moradia dos ingressantes de 2017.1. ....	69
Gráfico 16: Local de moradia dos ingressantes de 2017.2. ....	69
Gráfico 17: Local de moradia dos ingressantes de 2018.1. ....	70
Gráfico 18: Local de moradia dos ingressantes de 2018.2. ....	70
Gráfico 19: Tempo em minutos necessários para chegar no IVL 2018.1. ....	71

Gráfico 20: Tempo em minutos necessários para chegar no IVL 2018.2 .....	71
Gráfico 21: Necessidade de apoio financeiro ao ingressante de 2017.1. ....	72
Gráfico 22: Necessidade de apoio financeiro ao ingressante de 2017.2. ....	72
Gráfico 23: Necessidade de apoio financeiro ao ingressante de 2018.1. ....	73
Gráfico 24: Necessidade de apoio financeiro ao ingressante de 2018.2 .....	73
Gráfico 25: Atividade profissional do ingressante em 2017.1. ....	74
Gráfico 26: Atividade profissional do ingressante em 2017.2. ....	74
Gráfico 27: Atividade profissional do ingressante em 2018.1. ....	75
Gráfico 28: Atividade profissional do ingressante em 2018.2. ....	75
Gráfico 29: Escolaridade mais alta dos pais 2017.1. ....	79
Gráfico 30: Escolaridade mais alta dos pais 2017.2. ....	79
Gráfico 31: Escolaridade mais alta dos pais 2018.1. ....	80
Gráfico 32: Escolaridade mais alta dos pais 2018.2. ....	80
Gráfico 33: Desejo dos ingressantes em 2017.1 de atuarem na Educação Básica.....	106
Gráfico 34: Desejo dos ingressantes em 2017.2 de atuarem na Educação Básica.....	106
Gráfico 35: Desejo dos ingressantes em 2018.1 de atuarem na Educação Básica.....	107
Gráfico 36: Desejo dos ingressantes em 2018.2 de atuarem na Educação Básica.....	107
Gráfico 37: Motivos dos ingressantes de 2017.1 da escolha pelo curso de Licenciatura.	108
Gráfico 38: Motivos dos ingressantes de 2017.2 da escolha pelo curso de Licenciatura.	108
Gráfico 39: Motivos dos ingressantes de 2018.1 da escolha pelo curso de Licenciatura.	109
Gráfico 40: Motivos dos ingressantes de 2018.2 da escolha pelo curso de Licenciatura.	109

### **Lista de Figuras**

	p.
Figura 1: Fluxograma do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO .....	56
Figura 2: Tabela de estudantes de Licenciatura em Música classificados por grupo etário, modalidade de ensino e sexo. ....	76
Figura 3: Tabela de estudantes de Pedagogia classificados por grupo etário, modalidade de ensino e sexo. ....	77
Figura 4: Tabela representativa das respostas à pergunta “Onde você pretende atuar daqui a 5 anos?”. ....	77
Figura 5: Tabela representando a distribuição percentual de estudantes segundo o grau de escolaridade da mãe. ....	78
Figura 6: Tabela representando a distribuição percentual de estudantes segundo o Grau de escolaridade do pai. ....	78
Figura 7: Tabela da distribuição dos estudantes segundo a faixa de renda familiar em salários mínimos. ....	81
Figura 8: Tabela da distribuição dos estudantes segundo sua situação financeira.....	81
Figura 9: Tabela representativa das respostas à pergunta “Onde você pretende atuar daqui a 5 anos?”. ....	107

### **Tabelas**

	p.
Tabela 1: Número de alunos por semestre e tipo de evasão em 2019.1. ....	48
5Tabela 2: Número de alunos por semestre e tipo de evasão em 2018.2. ....	46

### **Lista de siglas e abreviaturas**

2014.1 – Primeiro semestre de 2014

2014.2 – Segundo semestre de 2014

2015.1 – Primeiro semestre de 2015

2017.1 – Primeiro semestre de 2017

2017.2 – Segundo semestre de 2017

2018.1 – Primeiro semestre de 2018

2018.2 – Segundo semestre de 2018

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

AMU – Análise Musical

AMUA – Análise Musical Avançada

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ATI – Arranjo e Técnicas Instrumentais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCO – Canto Coral

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPA – Comissão Própria de Avaliação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DID – Didática

DINO – Dinâmica e Organização Escolar

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis

FTP – Fundamentos e Técnicas de Pesquisa

HAR – Harmonia

HARTEC – Harmonia de Teclado

HM – História da Música

HMPB – História da Música Popular Brasileira

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IVL – Instituto Villa-Lobos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MDC – Música de Câmara

MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MONO – Monografia  
MPB – Música Popular Brasileira  
MTOB – Música de Tradição Oral no Brasil  
OM – Oficina de Música  
PC – Prática de Conjunto  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEM – Percepção Musical  
PEMA – Percepção Musical Avançada  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPC – Projeto Pedagógico Curricular  
PRCO – Prática de Regência Coral  
PROM – Processos de Musicalização  
PSIED – Psicologia e Educação  
RCO – Regência Coral  
SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TV – Técnica Vocal  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro



## Sumário

INTRODUÇÃO.....	15
Justificativa.....	17
Objetivo geral .....	18
Objetivos específicos.....	18
Revisão da Literatura.....	18
Procedimentos metodológicos.....	22
CAPÍTULO 1: <u>MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA</u> .....	27
1.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DIFERENTES TEMPOS... 28	
1.1.1 A visão tecnicista.....	29
1.1.2 Competências .....	33
1.1.3 O professor prático-reflexivo.....	34
1.2 A formação do professor de música no Brasil.....	37
1.2.1 Canto Orfeônico e Iniciação Musical .....	37
1.2.2 Lei no 4024/1961.....	40
1.2.3 Lei 5.692/1971.....	40
1.2.4 Lei no 9.394/1996.....	42
1.2.5 E agora? .....	43
CAPÍTULO 2: <u>O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIRIO</u> .....	45
2.1 Dados relativos à evasão estudantil dos sujeitos da pesquisa.....	45
2.2 O currículo da Licenciatura em Música da UNIRIO.....	47
CAPÍTULO 3: <u>PERFIL DE ALUNOS INGRESSANTES EM DISTINTOS MOMENTOS</u> .....	58
3.1 Dados dos ingressantes de 2014.1, 2014.2 e 2015.1 .....	58
3.2 Dados dos ingressantes de 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2 .....	63
3.3 Comparação e análise dos dados obtidos. ....	76
CAPÍTULO 4: <u>AS PERSPECTIVAS DOS VETERANOS COMPARADAS ÀS EXPECTATIVAS DOS INGRESSANTES</u> .....	82
4.1 As expectativas dos ingressantes.....	82
4.1.1 Análise dos temas surgidos na pesquisa de 2014.1 a 2015.1 .....	83

4.1.2 Os ingressantes do período de 2017.2 a 2018.2 .....	85
4.2 As perspectivas dos alunos prestes a se formar .....	88
4.2.1 Coleta de dados dos alunos de Estágio Curricular Supervisionado (ECS)...	89
4.2.2 Coleta de dados dos alunos de MONO.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
Referências .....	114
Anexos .....	121



## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada está inserida no campo de estudos que tem como foco o ensino superior, área que vem se institucionalizando desde os anos 1970, configurando-se como uma “sociologia do ensino superior” (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018, p. 24). O interesse por esse campo de investigação pode ser explicado pelo fato de a população de estudantes em cursos desse nível ter aumentado significativamente nas últimas décadas. Apresentando dados do INEP relativo ao ano de 2015, Neves, Sampaio e Heringer (2018, p.21-211) mostram o crescimento do número de alunos, que passou de pouco de 2,5 milhões de estudantes, em 2000, para mais de 8 milhões em 2015” (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018, p. 21-22). Esse crescimento da população permitiu a ampliação da diversidade do tipo de aluno que frequenta o ensino superior, o que ora se põe como campo fértil para estudos.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada empreende esforços para contribuir com mais uma “gota” nesse oceano, retomando o objeto estudado no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual procurei descrever o perfil do ingressante do curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos (IVL). Para tanto, apliquei questionários em três turmas de ingressantes (2014.1, 2014.2, e 2015.1). Constatou-se que os candidatos, que em anos anteriores optaria por concorrer às vagas em bacharelados de instrumento, passaram a escolher a Licenciatura como opção, o que me levou a crer que a implementação da obrigatoriedade do ensino de música, instituída em 2008<sup>1</sup>, fosse um fator de destaque em relação à mudança de preferência dos candidatos. Na pesquisa atual, foram colhidos dados de ingressantes do ano letivo de 2017 e de 2018. A análise da resposta dessa enquete mais recente foi comparada à análise já feita para o TCC. Além disso, buscou-se através de questionários *online*, averiguar junto aos alunos que participaram da pesquisa do TCC, agora denominados “veteranos”, se suas expectativas em relação ao curso foram mantidas.

---

<sup>1</sup> Atualmente, após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, a Música segue obrigatória juntamente com as demais especificidades da Arte. Contudo, no ano de 2018, a lei 11.769/2008 instituiu a obrigatoriedade do ensino de música, embora não exclusivo. Durante o período posterior à promulgação desta lei, o campo da Educação Musical teve como foco de boa parte das pesquisas estudos relacionados à Educação Básica e, conseqüentemente, à formação do professor especialista em Música.

No TCC realizado com os ingressantes (WALDBACH BRAGA, 2015), observei a tendência de uma visão tecnicista (GHIRALDELLI JR., 1997; LUCKESI, 1994) a respeito da formação dos professores de música. O que é aqui chamado de visão tecnicista é um tipo de ensino no qual o professor “oferece” a matéria para um aluno que irá “pegar” tais elementos e reproduzi-los em sua prática pedagógica. Portanto, os alunos pesquisados no TCC pensavam que o curso ofereceria estratégias e atividades para serem feitas em sala de aula. No capítulo 1, o tema do tecnicismo será melhor elucidado.

Esse ponto de vista ficou em evidência nas respostas a uma questão<sup>2</sup> aberta do questionário aplicado para a pesquisa do TCC:

Muitos alunos responderam que um bom professor de música precisa ser um bom musicista (arranjador, bom em percepção, conhecer melhor a história da música), outros alunos escreveram que teriam que desenvolver ‘*habilidades pedagógicas*’. Alguns alunos apontaram a necessidade de melhorar suas ‘*habilidades interpessoais*’ para que pudessem aprender a criar e manter um bom ambiente em sala de aula. (WALDBACH BRAGA, 2015, p. 35, grifo no original)

É necessário lembrar que o termo “bom professor” é de difícil categorização, porém vem sendo utilizado nos estudos a respeito da formação docente. Autores como Paulo Ghiraldelli Jr (1997) e António Nóvoa (2013) fazem uso deste termo no título de seus textos. Embora a palavra represente um juízo de valor, o que a torna desaconselhável em contexto da produção acadêmica, ela foi usada nesta pesquisa por ser um termo que facilitaria a compreensão por parte dos respondentes.

Em dados obtidos junto à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que aplicou um questionário a todos os estudantes do IVL em 2015.2, os alunos preferiam majoritariamente dar aulas particulares e trabalhar em cursos livres de música (ambos com 55,06%) ou em cursos técnicos de música (44,3%) e no ensino superior (46,2%). Além disso, a pesquisa realizada pela CPA mostra que alguns alunos em fase de término do curso não têm a intenção de trabalhar na Educação Básica (WALDBACH BRAGA, 2015, p. 37).

Este ponto evidencia um problema a ser estudado mais profundamente, que é a evasão de professores das salas de aula da educação básica. A desistência depois de ingressar na profissão já foi apontada por outros autores (PENNA, 2002; MARTINEZ;

---

<sup>2</sup>Em sua opinião, quais as habilidades que um músico precisa desenvolver para se tornar professor de música?

PEDERIVA, 2013) que creditam tal quadro à dificuldade que o professor teria de lidar com turmas numerosas, em um modelo pedagógico diferente daquele mais comum no ensino de música: aulas particulares de instrumento ou em pequenos grupos musicais. Penna demonstra em sua pesquisa que a maior parte dos alunos que se forma na Licenciatura em Música prefere dar aulas em escolas especializadas em música. Para a autora,

[...] as escolas especializadas ‘confirmam’ uma concepção de música e de prática pedagógica que não é compatível com as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio, sendo certamente mais ‘atraentes e protetoras’ do que o espaço de trabalho da escola regular, com seus inúmeros desafios. (PENNA, 2002, p. 17).

A autora também questiona se os centros formadores não seriam capazes de estabelecer relações com as experiências prévias de vida de seus alunos em fase de formação (PENNA, 2002, p. 16). Contudo, as respostas ao questionário demonstram que os alunos já ingressam no curso sem a intenção de seguir a carreira docente no ensino básico, o que não invalida as suposições das investigadoras supracitadas, mas indica que as causas podem ser mais complexas.

### **Justificativa**

Pesquisar os ingressantes atuais possibilitou observar se houve modificação no tipo de aluno ingressante dentro desse espaço de três anos. Por outro lado, ao tentar acompanhar um grupo de alunos do qual já se tinha alguns dados, tornou possível perceber alguns efeitos da formação docente realizada no IVL. A análise desses três momentos de alunos de um curso de licenciatura pode ajudar na reflexão com respeito a um modelo formativo oferecido pela instituição.

Como já registrado, nesta pesquisa foram incluídos dados coletados durante os anos letivos de 2017 e 2018 a fim de comparar o perfil desses alunos com o mostrado pelos dados coletados na pesquisa anterior. Além disso, aqueles ingressantes pesquisados para o TCC estão por volta da metade do curso de licenciatura ou próximos desta fase. Partindo do pressuposto de que o curso influencia as percepções dos alunos, eles foram procurados a fim de que fosse analisado se suas expectativas iniciais se modificaram.

Assim sendo, embora não se possa trazer generalizações, a presente pesquisa justifica-se pela tentativa de conhecer mais profundamente os alunos do curso, abrindo-se, assim, possibilidades para que novos estudos sejam realizados sobre a mesma temática.

### **Objetivo geral**

Procurar dar prosseguimento à pesquisa a respeito do perfil dos ingressantes para assegurar um maior conhecimento do atual alunado do IVL.

### **Objetivos específicos**

- Averiguar se os ingressantes estudados anteriormente (em 2014 e 2015) continuam sua formação na UNIRIO e se planejam tornar-se atuantes na Educação Básica;
- Verificar se as percepções desses alunos a respeito do que seja a prática pedagógica sofreram modificações.
- Analisar se as expectativas iniciais daqueles alunos que foram pesquisados para o TCC (WALDBACH-BRAGA, 2015) sofreram modificação no decorrer do curso.
- Observar se o currículo do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO (implementado em 2006 e ainda vigente no ano de 2018) e a organização de seu programa atendem às necessidades do novo alunado.

### **Revisão da Literatura**

Conhecer o perfil do professor tem sido um tema recorrente nas pesquisas da área da Educação e, por consequência, da Educação Musical (MACHADO, 2004; PENA, 2007, 2010a, 2010b). No entanto, há atualmente um movimento que procura entender as expectativas e visões dos estudantes de licenciatura em música (CERESER, 2004; DEL-

BEN, 2013; MATEIRO; BORGHETTI, 2007; MENDES, 2016; SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014; FIGUEIREDO, 2017). Isso mostra uma ampliação do foco das pesquisas, que agora inclui uma maior preocupação com o aluno em formação. É nesta última visão que este estudo se enquadra, dado que ele busca conhecer o aluno em formação docente.

Saindo do campo da música, o tema vem sendo bastante pesquisado, especificamente sobre o perfil, as expectativas, os motivos para a evasão, dentre outros aspectos (ANDRÉ et al, 2012; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; LOPES; SILVA JUNIOR, 2014; SOARES et al, 2014). Busca-se, assim, uma melhor compreensão dos enfrentamentos vividos pelos estudantes no início de sua trilha acadêmica. Como destacam Soares et al (2014, p. 49) “os desafios enfrentados pelos jovens, decorrentes do ingresso no Ensino Superior, têm sido alvo de inúmeras pesquisas, destacando a confluência de variáveis pessoais e contextuais nesse processo de transição e adaptação ao Ensino Superior”.

Algumas pesquisas seguem uma tendência de analisar o impacto da vivência acadêmica nos estudantes universitários em geral e, em particular, os que ingressam pela primeira vez no ensino superior (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008). Esses autores alegam que para conhecer melhor o alunado é importante analisar sua origem, dificuldades que enfrenta para estudar, entender suas motivações e sua história. Segundo André et al. (2012) é importante conhecer os alunos para que as licenciaturas possam formar bons professores.

Conhecer as perspectivas dos licenciandos possibilita que se conheça o ponto de vista dos sujeitos, sua maneira de conceber a profissão. Este conhecimento pode contribuir para o “delineamento de caminhos mais efetivos para a reestruturação dos cursos e programas de formação docente” (ANDRÉ et al. 2012, p.103). Ou seja, é necessário ouvir os futuros professores enxergando-os como sujeitos participantes do projeto formador. Marli et al. (2012) apontam uma questão importante a respeito dos estudantes universitários atuais:

[...] como lidar com o estudante de graduação hoje, o qual ingressa na universidade muito jovem com a expectativa de obter uma qualificação rápida, muitas vezes sem uma definição profissional ou com grandes reservas quanto a permanecer no magistério. (ANDRÉ et al., 2012, p. 102).

Para os autores “conhecer quem são os estudantes, [...] quais suas expectativas, crenças valores e concepções sobre a profissão docente” é fundamental para o aprimoramento das práticas formadoras (ANDRÉ et al, p. 102, 2012).

Em geral, os estudantes chegam à universidade com um “pensamento docente espontâneo” (LOPES; SILVA JUNIOR, 2014, p 131), caracterizado pela apropriação de práticas de professores que passaram por suas vidas, sejam elas positivas ou negativas.

Do mesmo modo, durante o curso de licenciatura o estudante também pode se apropriar das práticas docentes dos professores do curso, mas nessa etapa acreditamos que ele já tem (ou teria) ferramentas para avaliar esses professores e fazer uma apropriação crítica. (LOPES; SILVA JUNIOR, 2014, p. 135).

Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008), as expectativas que os ingressantes têm no momento de entrada no curso representam um fator importante para o bom aproveitamento do mesmo. Por outro lado, as expectativas dos estudantes podem comprometer seu desenvolvimento no curso:

[...] os ingressantes apresentam expectativas bastante elevadas, por vezes pouco realistas, em relação às suas vivências interpessoais, curso, carreira e futuro profissional [...] possíveis discrepâncias, entre as expectativas que os estudantes possuem acerca do Ensino Superior no momento do seu ingresso e o que a instituição oferece e espera dos seus alunos, podem gerar frustrações e diminuição do envolvimento acadêmico. (SOARES et al, 2014, p. 50).

Ou seja, para o autor, os ingressantes têm expectativas que influenciam seu envolvimento com o curso. Segundo Soares et al. (2014, p. 55), tais expectativas dos estudantes ingressantes são influenciadas por dois fatores: expectativas de envolvimento social e de envolvimento curricular. Para esses autores, quanto maior o envolvimento nesses fatores, maior é a qualidade das vivências acadêmicas.

As afirmações feitas anteriormente justificam a segunda fase de minha pesquisa, que buscará compreender a influência do curso com relação às expectativas iniciais.

Logo, percebe-se que este tipo de estudo tem tido um interesse crescente. Mesmo que não seja possível oferecer as respostas ou indicar as causas para as desistências ou insucessos dos graduandos, compreender a visão do aluno enquanto cursa

a licenciatura é um fator de extrema importância para o aprimoramento do currículo ou mesmo das relações entre professores e alunos.

Outro ponto que pode ser melhor compreendido diz respeito à evasão.

Pesquisas de outras áreas

[...] revelam que uma das preocupações crescentes que as universidades têm demonstrado é com relação à grande incidência de insucesso acadêmico dos seus alunos, que se manifesta de diversos modos, tais como: baixas classificações, absentismo, disciplinas em atraso, mudanças de curso, abandonos (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008, p. 155).

Tratando especificamente do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, este é um aspecto preocupante. Em pesquisa recente realizada para um TCC deste curso, Mendes (2016) constatou que apenas 12 alunos que haviam ingressado em 2014.1 estavam cursando o período “correto” na estrutura curricular do curso. Isso, a princípio, pode não significar evasão, mas mostra que os alunos têm dificuldade em cumprir o fluxograma do curso. Por exemplo, a previsão para o aluno se inscrever em Estágio Curricular Supervisionado I (ECS I) é o 5º período do curso. Na pesquisa de Mendes, tal previsão não foi confirmada e muitos alunos não foram encontrados nas disciplinas previstas. Entretanto, como os outros níveis de estágio não exigem pré-requisitos, é possível que alguns dos alunos de sua pesquisa estivessem cursando outros períodos da disciplina. Em função desse problema, um dos aspectos averiguados neste estudo junto à secretaria do curso foi um panorama da taxa de evasão dos alunos que ingressaram a partir de 2014.

Segundo Neves, Sampaio e Heringer a produção acadêmica no Brasil sobre o ensino superior ainda está muito focada em tentar entender o impacto das políticas nacionais de expansão do ensino superior. Para as autoras, algumas das consequências merecem tais estudos: “Dentre os temas da agenda nacional e que merecem maior aprofundamento teórico e conceitual, destacamos: [...] acesso, permanência e evasão no ensino superior” (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018, p. 32-33).

Vargas e Heringer enxergam uma falha nos estudos e “alertam para dificuldades de consolidação de uma expansão qualificada socialmente, uma vez que o perfil socioeconômico dos concluintes é mais elevado que o dos ingressantes”. (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 4). As autoras apontam “a importância do elemento

intermediário entre o ingresso e a conclusão, que é a permanência” (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 4).

### **Procedimentos metodológicos**

Na pesquisa para o TCC aqui comentado (WALDBACH BRAGA, 2015), foi elaborado um questionário a ser respondido pelos alunos durante a primeira aula de uma disciplina obrigatória, a fim de averiguar o perfil do aluno ingressante no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. O curso de Licenciatura em Música do IVL disponibiliza 30 vagas por semestre. Nesta pesquisa (WALDBACH BRAGA, 2015), obtive 29 respostas por semestre.

Um questionário piloto foi distribuído para a turma ingressante de 2014.1. Ao analisar as respostas deste primeiro questionário, detectou-se a necessidade de que o mesmo fosse reformulado. No curto período de tempo que se teve à disposição, o método mais apropriado para a averiguação do perfil do candidato foi o *survey*. Este método foi usado por Machado (2004) e Cereser (2004), que assim o descrevem:

[...] segundo a American Statistical Association (ASA), atualmente a palavra *survey* é empregada com mais frequência para descrever um método de coleta de informação de uma amostra de indivíduos. Essa amostra é apenas uma fração da população que está sendo investigada. (CERESER, 2004, p. 31).

O mesmo método foi utilizado nesta pesquisa, na qual a primeira fase diz respeito aos ingressantes recentes. Os dados referentes aos ingressantes foram obtidos a partir da pesquisa da professora Silvia Sobreira, que investigou o perfil do ingressante da UNIRIO. Por ser a orientadora desta dissertação, em seu questionário foram aquelas perguntas que também constituíram o foco do meu TCC. Com tal procedimento, foi possível coletar dados referentes às expectativas desses alunos mais recentes (2017.2 e 2018). As perguntas incluídas foram:

- O que você espera do curso de Licenciatura?
- Quais as habilidades que um músico precisa desenvolver para se tornar professor de música?

Pelo fato de o número de ingressantes ser muito alto e dado que contato com eles é mais fácil a partir de sua presença em uma disciplina obrigatória, decidiu-se pela elaboração de um questionário *online*. As taxas de resposta em 2017 e 2018 sempre excederam o número de 20.

Os questionários foram aplicados nos primeiros dias de aula. Esse procedimento evita que o sujeito da pesquisa seja influenciado pelas expectativas do pesquisador. Galasiński e Kozłowska (2010) expõem motivos que incentivam os ingressantes a dar uma resposta que eles acreditam seria mais agradável aos pesquisadores, pois:

[...] quando a oportunidade se apresenta para de prover informações transparentes, mas navegam estrategicamente pela realidade criada pelo instrumento tentando satisfazer sua própria “história de vida” e objetivos estratégicos enquanto, ao mesmo tempo, completando a tarefa de escolher as opções providas pelo questionário. (GALASIŃSKI; KOZŁOWSKA, 2010, p. 280).<sup>3</sup>

Para a segunda fase da pesquisa (realizada com os veteranos) foram enviados formulários via *internet* com perguntas abertas. Foram refeitas algumas das perguntas do questionário que seria preenchido por eles, enquanto ingressantes, entre os anos de 2014 e 2015, a fim de detectar as mudanças. As perguntas a serem respondidas por esses alunos, agora cursando a segunda metade do curso, ou finalizando-o, foram:

- O curso atendeu às suas expectativas de quando você se inscreveu em Licenciatura em Música? Explique o porquê?
- Segundo a sua opinião, o curso preparou você, músico, para atuar em sala de aula como professor? Explique o porquê.

Devido ao baixo número de respostas obtidas *online*, foi realizado um Grupo Focal na aula de uma disciplina obrigatória: Monografia (MONO). No fluxograma do curso, MONO está colocada no penúltimo período, sendo pré-requisito para TCC, matéria

---

<sup>3</sup>[...] when given the opportunity to do so, stop being transparent providers of information but strategically navigate through the reality created by the instrument, attempting to satisfy their own “life story” and their strategic goals while, at the same time, completing the task of choosing the options provided by the questionnaire. (GALASIŃSKI; KOZŁOWSKA, 2010, p. 280). Tradução minha.

não presencial, em que os alunos elaboram a sua Monografia de fim de curso. Para a dinâmica foram preparadas três questões:

- Como vocês se sentem em relação a começarem a atuar sozinhos — fora de um ambiente controlado, como nos estágios em sala de aula do ensino básico?
- Vocês se lembram quais eram seus sentimentos em relação a uma possível atuação em sala de aula no início do curso?
- Vocês lembram se/quando/por que esses sentimentos mudaram?

Para avaliar todas as respostas foi usada a análise temática proposta por Braun e Clarke, que descrevem o método como uma maneira acessível de abordagem teórica flexível para analisar dados qualitativos (BRAUN; CLARKE, p.77, 2006).

As autoras recomendam esse método, pois

[...] análise temática não requer o detalhe teórico e o conhecimento tecnológico de abordagens como a análise de dados da teoria ancorada. A análise temática pode oferecer uma forma de análise mais acessível particularmente àqueles que se encontram no início de sua carreira de pesquisa qualitativa<sup>4</sup>. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81)

De acordo com as autoras, a flexibilidade da análise temática é um dos benefícios do método que, potencialmente, pode prover um relato rico e detalhado dos dados coletados (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 78). A análise temática é considerada flexível, pois pode ser aplicada à dados obtidos por meio de entrevistas, questionários ou grupos focais. Este método consiste em debruçar-se sobre os dados a fim de encontrar padrões e significados que se repetem (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 86) após a coleta de dados. Conforme as autoras, a “análise temática é um método de análise e relato de padrões (ou temas) dentro dos dados colhidos. O método organiza e descreve os dados em ricos detalhes” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 79). Esta pesquisa coletou dados por meio de questionários e grupo focal.

---

<sup>4</sup>[...] thematic analysis does not require the detailed theoretical and technological knowledge of approaches, such as grounded theory and DA, it can offer a more accessible form of analysis, particularly for those early in a qualitative research career. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81). Tradução minha.

Por usar diferentes métodos de coleta de dados, a análise temática é ideal para o processamento dos dados, pois

[...] pode ser usada em diferentes contextos teóricos (porém não todos), e pode ser usado para realizar diferentes tarefas nestes contextos teóricos. Análise temática pode ser um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados, e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista que examina os meios em que eventos, realidades, significados, experiências e outros são o efeito de uma variedade de discursos operando na sociedade. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81).<sup>5</sup>

É importante frisar que as autoras chamam atenção para os possíveis erros que pesquisadores podem cometer ao usar o método da análise temática:

O primeiro desses seria uma falha ao analisar os dados. Análise temática não é apenas uma coleção de extratos costurados juntos com pouca ou nenhuma análise narrativa. Também não se trata de uma seleção de extratos com comentários analíticos que simplesmente ou essencialmente parafraseiam seu conteúdo. Os extratos na análise temática são pontos ilustrativos ou analíticos que o pesquisador faz sobre os dados e devem ser usados para ilustrar/sustentar uma análise que vai além do seu conteúdo específico, para dar sentido aos dados e contar ao leitor o que faz ou pode significar como discutido anteriormente. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 94).<sup>6</sup>

O resultado final da análise deve ser um relato minucioso dos temas analisados, apontando aspectos a serem estudados em maior detalhe. Ao final do estudo deve ficar claro se as visões dos estudantes foram modificadas pelo curso de licenciatura, e como tal processo se deu, além de como os ingressantes atuais se comparam a eles.

Esta dissertação está dividida da seguinte maneira: Além desta Introdução, procura-se compreender no Capítulo 1 três modelos ligados à formação docente

---

<sup>5</sup>[...] it can be used within different theoretical frameworks (although not all), and can be used to do different things within them. Thematic analysis can be an essentialist or realist method, which reports experiences, meanings and the reality of participants, or it can be a constructionist method, which examines the ways in which events, realities, meanings, experiences and so on are the effects of a range of discourses operating within society (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81). Tradução minha.

<sup>6</sup>The first of these is a failure to actually analyse the data at all! Thematic analysis is not just a collection of extracts strung together with little or no analytic narrative. Nor is it a selection of extracts with analytic comment that simply or primarily paraphrases their content. The extracts in thematic analysis are illustrative of the analytic points the researcher makes about the data, and should be used to illustrate/support an analysis that goes beyond their specific content, to make sense of the data, and tell the reader what it does or might mean as discussed above (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 94). Tradução minha.

(tecnicismo, a prática reflexiva e o modelo das competências). Ele está dividido em duas partes: a formação docente no Brasil e a formação do professor de música no Brasil.

O Capítulo 2 apresenta dados referentes à evasão estudantil colhidos junto à Secretaria de Educação do IVL. O objetivo deste capítulo é observar se já houve evasão dos estudantes a partir de 2014, além de traçar uma média de tempo necessária para a conclusão do curso.

O terceiro capítulo traz os dados colhidos pelos questionários junto aos ingressantes. Para isso, além dos dados já colhidos em pesquisa anterior (WALDACH BRAGA, 2015), são trazidos dados referentes aos ingressantes de 2017.2 e dos dois semestres letivos de 2018. Nesse capítulo, são analisados apenas as respostas às perguntas fechadas.

O Capítulo 4 busca a relação entre as expectativas dos ingressantes e as perspectivas de estudantes em fase final da Licenciatura, analisando as respostas obtidas junto aos alunos veteranos. Para tanto, são comentadas tanto as respostas enviadas por *email* quanto os comentários espontâneos surgidos durante o encontro do Grupo Focal.

## CAPÍTULO 1

### MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando que esta pesquisa está situada no âmbito dos estudos relacionados à formação docente, na primeira seção deste capítulo são explicitados alguns modelos de formação docente que influenciaram tanto as práticas pedagógicas quanto as legislações brasileiras.

Na segunda parte, é apresentado o histórico dos modelos específicos de formação docente para a área de música, pois, afinal, “tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas (GATTI et al., 2019, p. 14) Assim, também podem aparecer entrelaçadas as práticas pedagógicas musicais de períodos distintos na formação docente ou nas expectativas ou atitudes dos alunos em formação, o que será mostrado mais detalhadamente no Capítulo 4, no qual são analisadas as falas dos alunos em fim de curso.

É importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, pois são instituídos e instituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, quer dos cursos de licenciatura, quer dos projetos de formação continuada, considerados no confronto com as questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade. (GATTI et al., 2019, p. 15).

Nesta primeira parte serão expostos três modelos diferentes de formação docente: tecnicista, formação por competências e a prática-reflexiva. A escolha por essas três visões diferentes se deu pelas respostas obtidas em minha pesquisa com ingressantes, bem como pela análise da proposta de alteração curricular do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, ou do IVL (Instituto Villa-Lobos), como é mais conhecido. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (UNIRIO, 2006<sup>7</sup>), o ensino no curso se pauta na aprendizagem baseada no pensamento crítico reflexivo, objetivando a formação de

[...] um professor capaz de um desempenho didático comprometido com a formação básica dos cidadãos, com qualidade ao mesmo tempo

---

<sup>7</sup> Apesar de fazer referências ao projeto pedagógico do curso, é necessário esclarecer que o nome dado ao documento é “Proposta de Alteração Curricular”. Contudo, conforme constatado por Ferreira (2018, p. 58-59), o documento pode ser considerado o primeiro projeto pedagógico do curso.

artístico-musical e pedagógica, contribuindo para superar os problemas enfrentados pelo sistema educacional do país, particularmente no que diz respeito ao ensino de Música em nossas escolas de Educação Básica e de Ensino Técnico-Profissional<sup>8</sup>

Como será discutido no capítulo 4, os alunos da Licenciatura ingressam com uma visão do curso que não corresponde ao que pretende o PPC. Os ingressantes têm uma visão tecnicista de formação docente ao iniciarem o curso.

Na segunda parte deste capítulo, serão expostos diferentes momentos pelos quais passou a formação do professor de música no Brasil. Procuo demonstrar as particularidades da formação dos professores de música e as diferentes vertentes pedagógicas predominantes em diferentes épocas. A visão da atuação docente mudou e continua a mudar. Nóvoa prefere

[...] falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera ‘transposição’: por um lado, supõe uma transformação dos saberes; por outro lado, obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais culturais. Estes dois princípios, transformação e deliberação, são fundamentais para compreender o núcleo fundamental do conhecimento docente (NÓVOA, 2013, p. 203, grifos do autor).

Neste capítulo, busco pôr em evidência as discrepâncias entre as três visões pedagógicas presentes em minha pesquisa e contextualizá-las no âmbito maior da formação de professores de música. Isso é necessário para uma compreensão das legislações e filosofias pedagógicas vigentes nos diferentes períodos históricos, pois muitas daquelas visões permanecem, mesmo que de maneira indireta, influenciando as concepções que temos sobre ensino de música.

## 1.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DIFERENTES TEMPOS

Como se ensina os professores a serem professores? Gauthier pergunta: “Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído?” (GAUTHIER et al. 2013, p. 19). Assim como em qualquer outra

---

<sup>8</sup>Embora o PPC do Curso não especifique o tipo de egresso requerido no site da instituição está explícito o perfil geral do egresso. Disponível em. < <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/graduacao/licenciatura-em-musica>> Acesso em 19 maio 2019.

profissão, alguém se torna professor. Ninguém nasce professor ou é professor “por vocação”. O professor também recebe uma formação e, por ser parte integral de qualquer sociedade, a formação docente é amplamente pesquisada (ANDRÉ et al., 2012, GATTI; BARRETO, 2009, GATTI, 2019 et al.; GAUTHIER et al., 2013, NÓVOA, 2013, PIMENTA, 2010, SCHÖN, 2000) e por consequência também a formação de professores de música (CERESER, 2003, FUKS, 1991, PENNA, 2010a, SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014).

Em diferentes momentos históricos, há diferentes visões para a formação docente. Épocas distintas exigem habilidades e conhecimentos diferentes de sua sociedade. Cabe aos professores se adaptarem ao seu tempo, e cabe à formação docente “encontrar no ensino saberes específicos que poderiam ser isolados, descritos, analisados, capitalizados e aprendidos num processo de formação” (GAUTHIER et al. 2013, p. 24) de maneira a melhor preparar os professores.

Apresento aqui três visões distintas de formação docente. Entretanto, pode-se entender a formação docente como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al. 2013, p. 28). Assim é compreensível que as visões pedagógicas acompanhem as mudanças sociais.

### **1.1.1 A visão tecnicista**

No período pós-guerra, o Brasil viveu um período de significativo crescimento econômico. Segundo Alves, “o crescimento do parque industrial necessitava de mão-de-obra qualificada e existia uma demanda crescente na sociedade por mais escolarização” (ALVES, 2007, p. 268). A escola respondeu às necessidades da sociedade da época, e isso também, segundo o autor, criou “um ambiente favorável à racionalização da Educação e à implementação de uma tecnologia educacional capaz de responder às exigências do mercado” (ALVES, 2007, p. 269). A escola tinha a função de formar os trabalhadores da indústria. Para tanto, “o pensamento educacional se voltou para a instrumentalização do ensino e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados (ALVES, 2007, p. 269). Para atender à demanda das escolas, o trabalho realizado pelos professores em sala de aula mudou. Segundo Penna (2010b) o professor tecnicista é:

[...] um professor que cumpre uma função meramente técnica: ele é um especialista que ‘aplica’ conhecimentos científicos e pedagógicos na prática escolar, reproduzindo uma proposta educativa que lhe chega através de um material instrucional. Assim, suas aulas apresentam exposições no quadro e definições tiradas do livro didático, seguindo uma sequência de conteúdos nele estabelecida, independentemente da participação ou interesse dos alunos. (PENNA, 2010b, p. 28).

De acordo com Luckesi, a escola tem a função de “organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” (LUCKESI, 1994, p. 61).

Segundo Cereser, nesse tipo de ensino, “a qualidade do ensino está na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em exemplo” (CERESER, 2003, p. 42). A autora apresenta dois modelos para a atuação dos professores da perspectiva técnica: o modelo de treinamento e o modelo de tomada de decisões. A autora explica que no modelo de treinamento “o objetivo é proporcionar ao professor uma formação de competências específicas, entendidas como habilidades de intervenção, que são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados que se espera” (CERESER, 2003, p. 42). No modelo de tomada de decisões, cabe ao professor “ser capaz de selecionar e decidir qual a forma mais adequada de solucionar uma situação” (CERESER, 2003, p. 43).

Para Schön, o professor tecnicista “competente está sempre preocupado com problemas instrumentais” (SCHÖN, 2000, p. 37). Para o autor, nesta corrente de pensamento, “a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática” (SCHÖN, 2000, p. 37).

Para Ghiraldelli Jr., “o professor tecnicista no máximo desenvolve ‘habilidades’” (GHIRALDELLI JR., 1997, p. 257). Segundo o autor, nesta perspectiva, o trabalho do professor “consiste em treinar e adestrar jovens para atividades circunscritas [...] que devem ser realizadas para que atinjam a performance ótima (GHIRALDELLI JR., 1997, p. 256). O autor vai além e critica o professor tecnicista que seria um mero adestrador, que promove “as técnicas ditas necessárias para o domínio de uma língua, as técnicas para a manipulação de alguma máquina, e mesmo técnicas para a leitura de um texto de filosofia” (GHIRALDELLI JR., 1997, p. 256). Ghiraldelli descreve que a finalidade do

professor nessa ótica é a avaliação das performances alcançadas pelos alunos, que devem tornar-se membros produtivos da sociedade treinados pelos professores.

Este também é o ponto de vista de Luckesi. O autor acrescenta que o interesse imediato da escola “é produzir indivíduos ‘competentes’” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LUCKESI, 1994, p.61). Luckesi descreve, também, os métodos de ensino, os pressupostos de aprendizagem e o relacionamento professor-aluno da escola tecnicista. Para o autor, os métodos deste tipo ensino “consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações (LUCKESI, 1994, p. 61). Ainda segundo o autor,

É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc. (LUCKESI, 1994, p. 61).

De acordo com Luckesi, os pressupostos de aprendizagem da pedagogia tecnicista abordam o aprender como uma questão de modificação do desempenho. No tecnicismo, “o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou” (LUCKESI, 1994, p. 62), ou seja, objetiva a formação escolar do sujeito pronto para o ingresso no mercado de trabalho. A relação professor-aluno descrita pelo autor é pautada no distanciamento. Para Luckesi as relações são:

[...] estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas o elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. (LUCKESI, 1994, p. 62).

Na visão tecnicista, o professor não passa de um transmissor de conhecimentos disponíveis em almanaques e guias preparados por terceiros e que comprovadamente formam uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A escola, o professor e o aluno servem às necessidades econômicas de terceiros: “o conhecimento nessa abordagem é visto como externo ao professor, circunscrevendo-se a procedimentos de

ensino, conteúdos, métodos e seus efeitos imediatos sobre os alunos” (ALVES, 2007, p. 266).

Gatti et al. também tecem críticas ao modelo tecnicista, explicando que “a prática docente consistia na solução técnica de problemas” (GATTI et al., 2019, p. 181) e esclarecem que a formação de professores também é implicada pelo “reduccionismo à dimensão técnica”. Para tanto,

[...] os cursos de formação de professores foram divididos em duas partes. Na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino, que eram apresentados como saberes científicos. Na segunda, os futuros professores realizavam, numa prática real ou simulada, a aplicação dessas teorias e técnicas (GATTI et al., 2019, p 181).

Para Gatti et al. “o conhecimento profissional do professor é técnico e dependente das ciências aplicadas que se apoiam nos princípios fundamentais e gerais desenvolvidos pelas ciências básicas” (GATTI et al., 2019, p. 181). As autoras alegam que a educação pretendia se passar por neutra e desinteressada, preocupando-se “apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis” (GATTI et al., 2019, p.181). As autoras resumem que

[...] a docência fica reduzida à dimensão técnica, cabe ao professor um papel de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino (GATTI et al., 2019, p. 182).

As autoras acrescentam que:

[...] as mudanças na sociedade, acompanhadas de mudanças epistemológicas que, desde os anos 1980, tornaram inconciliável o modelo tradicionalmente valorizado de escola e de ensino colocando em xeque a existência de um paradigma de formação que ficou conhecido como modelo da racionalidade técnica. (GATTI et al., 2019, p. 180).

Segundo essas autoras, esse modelo pode ser considerado como um modelo hegemônico. Nas seções subsequentes, serão trazidas algumas abordagens alternativas ao tecnicismo e que influenciaram as reformas educacionais dos anos 2000.

### 1.1.2 Competências

Um conceito que perpassa o PPC do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO é o conceito de “competências”. Tanto esse termo quanto a concepção do profissional reflexivo, surgiram como alternativa ao modelo tecnicista, ganhando força e influenciando as reformas curriculares. Em geral, critica-se no modelo a forte influência acadêmica, desenvolvido nas universidades, em detrimento de um modelo que privilegie a prática.

Competências são definidas por Perrenoud (2000) como uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. (PERRENOUD, p. 15, 2000). O autor divide as competências necessárias para apreender a profissão docente em 10 grandes famílias:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, p. 14, 2000).

Estreitamente relacionado ao termo “competências” está o conceito de saber docente, que tem em Clermont Gauthier seu principal teórico. Embora os termos se tangenciem, conforme observado por Oliveira (2018), a opção desta pesquisa é apenas a de analisar as concepções trazidas pelos alunos ingressantes, confrontando-as com o PPC do curso. Além disso, seria exaustivo ter uma seção explicitando todos os possíveis modelos para a formação pedagógica no Brasil. De qualquer forma, é necessário ressaltar a proximidade do conceito de saber docente com o de competência, embora este último, por ter influenciado as reformas relativas à formação docente no Brasil, seja criticado por alguns autores.

Dias e Lopes (2003) argumentam que os currículos produzidos a partir do final dos anos 1990 foram influenciados por reformas legislativas que tinham como elemento central o conceito de competência:

Uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Para tanto, nos documentos produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um ‘novo’ paradigma educacional. Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156).

Uma outra crítica que as autoras trazem às reformas é a “a preocupação de a escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, expressando a mesma vinculação entre educação e interesses de mercado” (DIAS; LOPES, 200, p. 1165). Porém, elas identificam elementos renovadores como “uma escola mais voltada à comunidade, especialmente com o envolvimento maior dos pais e da própria comunidade (membros voluntários, entidades, ONGs etc.)” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1165).

Segundo as autoras supracitadas, é difícil conceituar o termo “competência”, apesar de ele ser usado amplamente em documentos legais. Dias e Lopes acreditam que o modelo baseado nas competências torna o controle da produção docente mais fácil, pois “muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171). Dias e Lopes destacam que os documentos oficiais acabam por estabelecer uma relação entre o desempenho dos alunos nas provas avaliativas e a competência do professor. Em outros termos, na linguagem coloquial, a “culpa” é sempre do professor. As autoras ainda argumentam que este modelo é proposto de maneira a permitir sua flexibilização e estaria, por isso, sujeito à avaliação permanente.

### **1.1.3 O professor prático-reflexivo**

Segundo Alves (2007), uma abordagem oposta ao tecnicismo:

[...] se preocupa com aquilo que os docentes pensam, conhecem, percebem, representam a respeito de seu trabalho, a disciplina que ministram e a maneira como pensam e resolvem as questões ligadas ao seu fazer no cotidiano escolar (ALVES, 2007, p. 266).

Uma visão oposta à pedagogia tecnicista é a visão prática-reflexiva do ensino. Gauthier cita críticas de Schön<sup>9</sup> “em relação à racionalidade técnica, a qual, segundo ele, apresenta o defeito de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica” (GAUTHIER et al. 2013, p. 27).

No campo da Educação Musical, o modelo também é explicitado, conforme exposto a seguir.

O enfoque reflexivo sobre a prática surge em contraposição à racionalidade técnica, pois ao professor é dado um novo papel e ele terá que enfrentar situações complexas e conflitantes. Nesse enfoque se vê presente a vontade de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na (CERESER, 2003, p. 23)

Segundo Penna, um professor reflexivo “se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica” (PENNA, 2010, p. 29), ou seja, é um professor que **reage** às situações em sala de aula, ao invés de somente demonstrar os conhecimentos dispostos no manual. A autora enfatiza a importância da prática na construção do conhecimento profissional dos professores, pois esta surge “necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados” (PENNA, 2010b, p. 29).

Grande enfoque é dado ao papel do estudante na visão prática-reflexiva do ensino. Segundo Schön, no ensino prático-reflexivo os

[...] estudantes aprendem principalmente através do fazer, apoiados pela *instrução*. Sua aprendizagem prática é ‘reflexiva’ em dois sentidos: destina-se a ajudar os estudantes a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação e, quando isso funciona bem, acaba por envolver um diálogo entre instrutor e aluno que toma a forma de reflexão-na-ação recíproca. (SCHÖN, 2000, p. viii, grifo no original).

Conforme o autor, não só os instrutores são atores da prática reflexiva, mas os estudantes também. Portanto, é importante estabelecer uma boa relação entre professores e alunos. Schön enfatiza que o diálogo entre professor e estudante tem que estar bem estabelecido e saudável, pois, quando isso acontece,

[...] ele toma a forma de reflexão-na-ação recíproca. A estudante reflete sobre o que escuta o instrutor dizer ou o vê fazer e também reflete sobre o ato de conhecer-na-ação envolvido em sua *performance*. E o instrutor,

---

<sup>9</sup> O texto citado, obra não lida para este estudo é: SCHÖN, D. A. **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel**. Traducion par J. Heynemand et D. Gagon. Montréal: Logques, 1994.

por sua vez, pergunta-se o que essa estudante revela em termos de conhecimento, ignorância ou dificuldade e que tipos de respostas poderiam ajudá-la. (SCHÖN, 2000, p. 128, grifo no original).

Para o autor, o ensino prático-reflexivo nas artes é “um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artísticos essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 25) e que, portanto a “ênfase é posta na aprendizagem através do fazer” (SCHÖN, 2000, p. 24).

Não só a relação entre instrutor e aluno merece atenção na prática-reflexiva. O profissional formado, atuante em sala de aula, não pode deixar de levar em consideração seus alunos, especialmente em aulas de artes, pois como explica Penna:

[...] a atividade reflexiva que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos, o que exige necessariamente entrar em contato com a turma, procurar conhecer suas vivências fora da sala de aula, observar suas reações e interesses. (PENNA, 2010b, p.29).

Schön destaca que “a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo” (SCHÖN, 2000, p. 35). Para o autor, a verbalização da prática reflexiva não é um indicador de que esta prática ocorra, pois refletir durante sua prática é uma ação diferente de refletir sobre a prática e é também diferente de pensar sobre como se pode descrever a ação da reflexão na prática resultante.

Para Gauthier, a prática reflexiva “não se trata de um saber disciplinar” que possa ser ensinado pelos professores, “mas de um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor no contexto específico do ensino de sua disciplina” (GAUTHIER et al. 2013, p. 29). O autor acrescenta que devia ser dada mais importância à atuação do professor em sala de aula, pois nesse contexto é posto

[...] em evidência um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa e pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente. Desse modo, a formação inicial, recebida na universidade, refletiria melhor a prática no meio escolar, e o saber do próprio professor difundido no seio da universidade, encontraria aí um reconhecimento de sua pertinência. (GAUTHIER et al. 2013, p. 35).

Schön complementa essa visão quando escreve:

O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada – um modelo

profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática. (SCHÖN, 2000, p.19).

A importância de introduzir o hábito da prática reflexiva durante a formação é apontada por Schön. Para o autor, a ação prática- reflexiva deve ser valorizada pelas instituições formadoras e não pode ser contemplada como sendo uma atividade de importância secundária. Os critérios para o recrutamento de professores formadores devem refletir essa valorização pelos mesmos, pois “o processo de instrução e as experiências de aprendizagem do ensino prático devem tornar-se centrais ao discurso intelectual da escola” (SCHÖN, 2000, p. 133).

Na análise feita sobre as respostas dos alunos que tratam de suas expectativas, será mais esclarecido como essas distintas visões de formação docente se entrecruzam nas falas dos alunos nos distintos momentos de sua formação.

## **1.2 A formação do professor de música no Brasil**

Nesta seção, serão expostos os diferentes momentos pelo qual passou a formação de professores de música no Brasil. Por essa pesquisa ter como objeto de estudo os alunos de Licenciatura e Música do IVL, assumi como prioridade neste trabalho as diferentes épocas e legislações que afetaram o curso desde sua inauguração até os dias de hoje.

### **1.2.1 Canto Orfeônico e Iniciação Musical**

A formação dos professores de música no Brasil passou por vários momentos. Conforme Sobreira (2012, p. 74), pode-se traçar o início desta história a um Decreto do Governo Provisório da 1ª República que, em 1890, obrigava o ensino de música a ser realizado por um professor com formação especializada na área. Porém, para os fins de minha pesquisa, concentrei-me nos esforços que tiveram início na década de 1930, pois, concordando com a autora,

[...] a experiência mais conhecida no campo educacional como um todo, embora não tenha sido a primeira, foi aquela que, por intermédio de Heitor Villa-Lobos, foi implementada durante os anos 1930. Essa foi a primeira vez que a Música foi incluída como disciplina obrigatória nas escolas públicas de todo o país. (SOBREIRA, 2012, p. 75).

Além disso, como o atual IVL tem suas origens no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), foi crucial ter uma compreensão da influência de Villa-Lobos nestas instituições. Conhecer o histórico do Canto Orfeônico possibilita compreender tanto a prevalência desse modelo de ensino de música no Brasil quanto sua estreita relação com o curso “herdeiro” do programa implementado pelo compositor. No segundo capítulo, quando apresentado o currículo do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, um pouco mais da relação entre o CNCO e o IVL será explicitada. Contudo, é preciso salientar que, ao longo dos anos, apenas o CNCO — posteriormente transformado em Instituto Villa-Lobos (nome que mantém até os dias de hoje, sendo atualmente vinculado à UNIRIO, como sua escola de Música) — podia expedir ou certificar diplomas válidos para aqueles que quisessem ser professores de música em todo o Brasil.

O CNCO foi idealizado por Villa-Lobos, tendo o apoio do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (VENTURA, 2005, paginação não numerada). Villa-Lobos, até então diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), ciente da necessidade de formar professores, investiu na criação do Curso de Formação de Professor Secundário de Música e Canto Orfeônico na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (ROCHA, 2017, p. 6).

A SEMA foi uma instituição criada em 1932 por Anísio Teixeira, então Secretário de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, cargo nos dias de hoje equivalente ao de ministro da Educação. Um dos objetivos da SEMA era a execução do projeto orfeônico de Villa-Lobos (FUKS, 1991, p. 119). Segundo Fuks, a SEMA e Villa-Lobos organizaram

[...] um esquema de orientação voltado para os professores de música. Deste, constavam reuniões obrigatórias às quintas-feiras; um calendário cívico escolar elaborado pelo SEMA e enviado aos professores através de boletins que continham sugestões de cânticos adequados às datas comemorativas; e visitas periódicas de técnicos da educação musical e artística, que iam às escolas para ajudar na preparação musical dos eventos orfeônicos. (FUKS, 1991, p. 119).

A intenção de Villa-Lobos e da SEMA era que toda a escola pública cantasse (FUKS, 1991, p.123), porém não existiam professores suficientes para suprir a demanda das escolas. Uma solução encontrada para a implementação do Projeto de Canto Orfeônico nas escolas foi a realização de cursos de pequena duração que

[...] aconteciam nas férias em quase todas as capitais do país, e reuniam, geralmente, professores egressos da escola normal que, possuindo algum conhecimento musical, recebiam aulas de música. E no final do curso cuja duração segundo os entrevistados, era de um mês e, segundo o Museu Villa-Lobos, de dois, eram considerados aptos para dar aula desta disciplina. (FUKS, 1991, p. 123).

A SEMA era a instituição voltada para a orientação dos professores de música e, para tanto, organizava “reuniões semanais, obrigatórias para os docentes” (FUKS, 2016, p. 4). Apenas aos professores formados em cursos voltados ao Canto Orfeônico era permitido prestar concurso para a rede pública de ensino (ROCHA, 2017, p. 13). Contudo, o Canto Orfeônico não era o único projeto de educação musical na época. Os Cursos de Iniciação Musical também geravam muito interesse. Embora eles não estivessem regulamentados por lei, suas práticas influenciaram o pensamento pedagógico da época. Este movimento é representado por, principalmente, Sá Pereira e Liddy Mignone. Rocha (2012) descreve a ação de Liddy Chiaffarelli Mignone frente ao Curso de Especialização para Professores em Iniciação Musical, um curso criado em 1948 no Conservatório Brasileiro de Música para atender à crescente demanda despertada pelos Cursos de Iniciação Musical. Também, segundo a autora, o curso tinha um “caráter de especialização, pois era exigido como pré-requisito, o término de um curso de música. Somente depois que o aluno concluísse seus estudos musicais, é que ele iniciaria os estudos sobre pedagogia musical” (ROCHA, 2012, p. 3). Ou seja, era “um modelo de formação de professores em nível de pós-graduação, diferenciando-se dentre os poucos cursos de formação de professores oferecidos no Brasil” (ROCHA, 2012, p. 11). A pesquisadora descreve o curso como tendo duração de dois anos, no qual os futuros professores estudavam o método de Iniciação Musical, cumpriam estágio em sala de aula e defendiam uma monografia. No entanto, os professores formados nesse curso não podiam prestar concurso público e sua atuação era restrita à rede particular de ensino (ROCHA, 2017, p. 4). Isso ocorria devido ao fato de que, para lecionar na rede pública ser exigida a formação do professor pelo CNCO, conforme já mencionado.

Um aspecto importante, tanto para o Canto Orfeônico quanto para a Iniciação Musical, “foi a preocupação com a formação do professor de música. Com este propósito, foram organizados cursos que garantiriam a continuidade dos processos” (FUKS, 1991, p. 123).

### 1.2.2 Lei no 4024/1961

Com o fim do Estado Novo, o Canto Orfeônico perde força, o que contribui para o fato da Música não ser mencionada na Lei no 4024/1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, primeira lei de alcance nacional e que tratava de todas as modalidades e níveis de ensino (SANTOS, 2011, p. 174). A música foi apresentada como possibilidade mais tarde no Parecer nº 383/1962 (SOBREIRA, 2012, p. 76).

Sobreira enfatiza que não “existe menção ao ensino de Música na Lei nº 4024/1961. Esta modalidade de ensino é tratada apenas no Parecer nº 383/1962” (SOBREIRA, 2012, p. 76). A autora aponta a natureza ambígua do Parecer, onde é usado o termo Educação Musical, termo, pode-se dizer, que pretendia substituir o Canto Orfeônico, mas ainda estabelecia que a formação docente deveria ocorrer no CNCO. Portanto, o Canto Orfeônico ainda podia ser visto como uma prática musical possível no ensino da música (SOBREIRA, 2012, p. 77). Segundo a pesquisadora, ao usar o termo Educação Musical, “o Parecer abriu a oportunidade para que fossem implementadas outras propostas pedagógicas” (SOBREIRA, 2012, p. 77) diferenciadas do Canto Orfeônico. Da mesma forma, Santos (2011) menciona metodologias antagônicas ao Canto Orfeônico, como aquelas propostas pelas Oficinas de Música, que contribuíram para o seu desgaste. Alguns professores recém-formados preferiam essa metodologia mais nova (SANTOS, 2011, p. 175).

### 1.2.3 Lei 5.692/1971

Segundo Sobreira,

A Lei 5.692, por sua abrangência, muitas vezes é confundida e chamada de LDB. Essa lei reformulou todo o ensino, criando a obrigatoriedade do 1º grau dos 7 aos 14 anos e o 2º grau com possibilidades de formação técnica. Nesta lei, o ensino de música não é mencionado, mas sim a Educação Artística. (SOBREIRA, 2017, p. 19).

Na visão de Santos, esta Lei foi gerada sob influência do regime militar dos anos 1960, inspirada pelo movimento de Arte-Educação (SANTOS, 2011, p. 174), mas, assim como a LDB anterior, não fazia menção ao termo música, apesar de tornar obrigatória a inclusão da Educação Artística (SANTOS, 2011, p. 176).

O termo música só seria mencionado no Parecer 540/1977 do conselho Federal de Educação, que regulamentava “o tratamento a ser dado aos componentes do artigo 7º - Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Educação Artística” (SANTOS, 2011, p. 176). A música era uma das linguagens da Educação Artística e “o Parecer nº 540/1977 também explicitava algo que não constava na Lei 5.692/1971: a qualificação de um professor polivalente” (SOBREIRA, 2012, p. 80).

Sobreira atenta para a questão de a polivalência atravessar toda a Lei 5.692 (SOBREIRA, 2012, p. 80). Para a autora, durante esse tempo, o professor de música tinha mais liberdade de escolha e podia “optar por um ensino baseado nos moldes do Canto Orfeônico ou em outra escolha menos restritiva. Embora pareça estranho que em uma época de autoritarismo militar se falasse em escolhas, o fato do ensino de Música ter sido considerado como uma das possibilidades dentro do campo da Educação Artística pode ter deixado margem para a liberdade de escolha, uma vez que não havia uma proposta curricular rígida a ser cumprida. A convivência dos dois modelos ocorria até dentro do próprio Instituto Villa-Lobos” (SOBREIRA, 2012, p. 79).

Outro Parecer, o de número 853/1971, que faz parte de uma série de termos relativos à Lei nº 5.692/1971, regulamenta os conteúdos a serem incluídos e faz referência ao Canto Orfeônico (SOBREIRA, 2012, p. 78). Porém, o Parecer 540/1977 “argumenta que os enfoques até então dados, limitando-se à teoria musical ou ao canto coral, não atendiam ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística” (SANTOS, 2011, p. 178). Segundo Santos, a “UNIRIO foi uma das universidades que continuou oferecendo exclusivamente a Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação em Música” (SANTOS, 2011, p. 179).

Em 1977, o registro de professor de Educação Musical passa a existir (SOBREIRA, 2012, p. 7), mas, para Santos, o projeto de formação de educadores musicais até então desenvolvido estava em crise devido à inserção das ideias de arte-educação (SANTOS, 2011, p. 179).

Pimenta (2010) argumenta que a Lei 5.692/1971 não atendia às principais necessidades que o sistema escolar apontava: o crescimento da demanda da escolarização básica e sua melhora qualitativa, que passava pela formação de professores e suas condições de trabalho (PIMENTA, 2010, p. 56). De certa forma, é curioso notar a semelhança com a inserção do ensino de música na Educação Básica a partir da Lei

11.769/2008, pois os professores de música tiveram que se deparar com o ensino escolar, que é muito diferenciado daquele proposto em escolas especializadas.

#### **1.2.4 Lei no 9.394/1996**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei no 9.394/1996 trouxe o ensino de Arte para o currículo. No entanto, alguns autores consideram que a prática da polivalência foi mantida, pois o termo geral Arte ainda permitia que alguns municípios fizessem provas para um perfil de professor polivalente (SANTOS, 2011; SOBREIRA, 2012). Segundo Santos, devido aos termos vagos dessa LDB, houve a necessidade de se criar outros documentos, publicados pelo MEC nos anos seguintes à sua promulgação (SANTOS, 2011, p. 182). Desde que a LDB de 1996 entrou em vigor, as escolas podiam escolher se ofereciam música como um dos componentes de Arte (SOBREIRA, 2012, p. 82). Como aponta Santos, os PCN de Arte apresentam

[...] ao país uma proposta flexível e aberta. As modalidades da arte seriam desenvolvidas segundo os eixos fazer, apreciar, e refletir [...] Os PCNs especificam as modalidades desse ‘ensino de arte’ – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música – trazem detalhamentos dessas linguagens (SANTOS, 2011, p. 182).

Com a Lei nº 11.769/2008, os educadores musicais pretendiam modificar esta situação e tornar obrigatória a oferta de música como disciplina (SOBREIRA, 2012; SANTOS, 2011). Todavia, a Lei 11.769/2008 não aborda a questão do professor polivalente (SOBREIRA; 2012, p. 82), dado que o artigo 2º na Lei 11.769 (“O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”), correspondente ao § 7º do Projeto de Lei 272/2008, foi vetado.

No entanto, o artigo 62 da LDB de 1996 especifica que professores especialistas devem ser formados em Cursos de Licenciatura (BRASIL, 1996). As leis que definem onde e como ocorre a formação dos professores se dão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, graduação plena (Parecer CNE/CP 09/01 e Resolução CNE/CP 01/02). No caso de professores de música, ainda temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (Parecer CNE/CES 0195/03 Diretrizes dos Cursos de Graduação em Música, Dança Teatro e Design) e as Diretrizes do Curso de Graduação

em Música, como graduação plena (Resolução CNE/CES 02/04) (SANTOS, 2011, p. 190).

Em termos legais, embora pareça claro que a LDB indique a Música como um dos componentes dentro do campo da Arte, e que dispositivos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (que deverão ser substituídos pela Base Comum Curricular) e as Diretrizes Curriculares para a Formação Docente indiquem a separação das modalidades, algumas Secretarias de Educação ainda insistem em concursos polivalentes para o professor de Arte. Isso é um problema para a área da Arte como um todo e um equívoco que ainda precisa de esclarecimentos.

### **1.2.5 E agora?**

Atualmente a LDB 9394/96 ainda está em vigor. Porém, a Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O terceiro bloco de metas do PNE trata da valorização dos profissionais da educação e é considerada estratégica para que as outras metas sejam atingidas. O PNE em vigor, Lei nº 13005/2014, tem com uma das metas a serem alcançadas garantir que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Um documento de caráter normativo que norteia os currículos e as propostas pedagógicas das escolas básicas no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017, enquanto a BNCC do Ensino Médio foi enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2018. A BNCC do Ensino Fundamental determina que Arte é uma das competências específicas da área de Linguagens. As competências específicas do componente Arte incluem: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Desta forma, a Lei 11769/08 é invalidada, pois é substituída pela BNCC e música não é mais um componente obrigatório no ensino fundamental.

O texto proposto para a BNCC do Ensino Médio vem sofrendo várias críticas da área da Educação e em especial em minuta produzida a partir das discussões ocorridas durante o Fórum Especial da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) sobre

a BNCC – Ensino Médio (ABEM, 2018). Um dos motivos pelos quais os documentos sofrem essas críticas diz respeito à ruptura entre as diferentes etapas da Educação Básica, que não condiz com o discurso de que os alunos devem ter uma educação plena e continuada do Jardim da Infância ao 3º ano do Ensino Médio. Outra crítica que a BNCC do Ensino Médio recebe é o não detalhamento da área de Arte (que ocorre no BNCC do Ensino Fundamental) ou de qualquer outra área que não Língua Portuguesa e Matemática. Presume-se que a Arte e, claro, outras áreas das Humanidades não sejam necessárias na formação do indivíduo.

O difícil momento que vivem os ensinos das humanidades, em especial a área de artes e música, afeta diretamente os alunos de Licenciatura em Música do IVL, objeto desta pesquisa. Qual é a motivação do aluno que ingressa em um curso de Licenciatura em Música e não tem uma área de atuação clara? Como se comporta o veterano do curso? Ele termina o curso, apesar de talvez não encontrar emprego como professor de música em escolas? Desiste? Pede transferência? Os debates e atrasos na implementação da nova legislação torna o futuro de um grupo de futuros professores incerto. Tais perguntas são pertinentes para instituição, bem como para a sua preservação.

Porém, como Sobreira observa, “estando ou não presente nos dispositivos legais, a Música sempre foi oferecida nas instituições” (SOBREIRA, 2012, p. 74). O Canto Orfeônico não saiu das escolas com o estabelecimento da LDB de 1961 e ainda era uma prática recorrente na década de 1970 (SOBREIRA, 2012, p. 77-78). Mesmo assim, o ensino de-música continuou e continuará a existir nas escolas, o que demanda estudos sobre a formação docente do professor especialista dessa área.

## CAPÍTULO 2

### O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIRIO

#### 2.1 Dados relativos à evasão estudantil dos sujeitos da pesquisa

Os dados colhidos junto aos ingressantes dos semestres 2014.1, 2014.2 e 2015.1 abrangem um total de 87 alunos. Contudo, como poderá ser observado no capítulo 4, no qual é apresentada a análise das falas dos veteranos, percebe-se que o número delas é bem menor: 28 no total. O motivo dessa discrepância não diz respeito a algum tipo de falha na coleta, mas sim à evasão dos alunos, conforme será demonstrado na sequência.

A tabela a seguir traz dados das turmas ingressantes dos anos 2014 e 2015, apresentando o número de ingressantes, o número de alunos que evadiram, o número daqueles que pediram transferência interna e finalmente o número de concluintes. Vale lembrar que, se for considerada a duração do curso de Licenciatura em Música do IVL (8 períodos) os dados de três semestres estudados (2014.1, 2014.2 e 2015.1) representam dados de turmas que deveriam ter se formado nos últimos semestres (2017.2, 2018.1 e 2018.2 respectivamente).

**Tabela 1: Número de alunos por semestre e tipo de evasão em 2019.1.**

Semestre	Ingressantes	Evasão	Transferência interna	Concluintes
2014.1	31	7	4	6
2014.2	30	3	2	4
2015.1	30	4	0	5
2015.2	27	4	1	0

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

Os primeiros números que chamam atenção são os de concluintes, muito pequeno em relação ao número de ingressantes. De 31 ingressantes no primeiro semestre de 2014, apenas seis se formaram. Dos 30 ingressantes de 2014.2 e 2015.1, o número de concluintes é de quatro e cinco respectivamente.

Não se pode tecer considerações a respeito do significado dessa alta taxa de evasão, pois isso demandaria uma outra pesquisa. Contudo, conforme foi mencionado no início dessa sessão, em termos metodológicos, é necessário explicar o porquê da comparação entre ingressantes e veteranos ter sido feita com o reduzido número de

participantes. Nesse sentido, é preciso ressaltar um aspecto já mencionado nesta pesquisa, e que diz respeito ao alto índice de respostas negativas à pergunta sobre o interesse em seguir como professor de música na Educação Básica. Embora tal fato não possa ser considerado como a causa da desistência, também não pode ser desprezado em possíveis análises futuras.

É importante reiterar a importância de estudos que garantem a permanência do estudante. Porém “não basta apenas permanecer, é preciso permanecer com qualidade e, portanto, é necessário que a universidade rompa com alguns paradigmas para avançar na democratização; o currículo é um deles” (FERNANDES, 2015, p. 33). Como já mencionado no Capítulo 1, o IVL tem feito esforços para diminuir sua taxa de evasão. Dados mais recentes demonstram que os esforços envidados pelo IVL têm surtido efeito no que tange ao número de formandos e à redução das taxas de evasão, apesar das mudanças terem sido apenas pontuais em vez de uma reforma profunda, como seria esperado.

**Tabela 2: Número de alunos por semestre e tipo de evasão em 2018.2.**

<b>Semestre de ingresso</b>	<b>Número de ingressantes</b>	<b>Evasão</b>	<b>Transferência interna</b>
<b>2016.1</b>	30	2	0
<b>2016.2</b>	32	2	1
<b>2017.1</b>	30	1	1
<b>2017.2</b>	28	1	0

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

Quanto ao aumento das taxas de retenção de alunos, é bom lembrar Vargas e Heringer, que ressaltam que:

[...] em muitos casos, as ações de permanência não se traduzem necessariamente num grande volume de recursos envolvidos, mas podem ter — e acreditamos que cada vez mais terão — um papel central na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes que hoje ingressam nas universidades federais (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 26).

Ficam, porém, as palavras da Proposta de Alteração Curricular, indicando:

[...] a necessidade de uma reforma curricular mais profunda que atenda algumas expectativas: mais simplicidade, flexibilidade e dinamismo na organização curricular; maior entrosamento entre as disciplinas e

redução dos pré-requisitos aos mínimos indispensáveis; reconhecimento de habilidades adquiridas fora do ambiente acadêmico; outra dinâmica de aula e produção de material didático apropriado; revisão das atuais cargas horárias de algumas disciplinas (UNIRIO, 2006, p. 7).

Como já mencionado, as mudanças implementadas após a greve geral de 2012 foram pontuais, porém já geraram algum resultado. Uma reforma mais profunda e a efetivação dos pedidos dos estudantes em 2012, como a criação de novas disciplinas e o aumento da oferta de disciplinas em horários noturnos, podem ainda melhorar os índices de alunos concluintes.

## 2.2 O currículo da Licenciatura em Música da UNIRIO

Em 2017, o IVL comemorou 50 anos de existência. Ao longo de sua história, o curso de Licenciatura em Música passou por vários momentos em que seu currículo teve de se adaptar às exigências legais do país. A história do currículo do IVL foi objeto de estudo recente (FERREIRA, 2018) que demonstrou como as transformações ocorridas ao longo do tempo levaram ao Projeto Pedagógico válido até o momento da finalização desta pesquisa.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, o curso de música da UNIRIO tem suas origens no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Segundo Ventura “tudo o que se refere à música e teatro na UNIRIO passa, necessariamente, pela história do CNCO e do Conservatório Nacional de Teatro (CNT)/ Curso Prático de Teatro (CPT)” (VENTURA<sup>10</sup>, 2005, s. p.). Em seu depoimento, Ventura (2005) explicita a história da instituição e sua importância para diversos movimentos, inclusive em relação ao ensino de música popular brasileira, contando “o que foi a Educação Musical no Brasil a partir da década de 30, a história do ‘Praia do Flamengo 132’<sup>11</sup>, o processo de instalação do

---

<sup>10</sup> Ricardo Ventura foi professor do Instituto Villa-Lobos e neste texto conta, a partir de suas experiências ainda como aluno, o funcionamento da escola. A importância deste depoimento, corroborado por outros professores e alunos da época, reside no fato de que os documentos que poderiam comprovar essa história foram perdidos em um incêndio. Maiores informações podem ser obtidas junta à página do IVL, na publicação comemorativa dos seus 50 anos. Disponível em <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/publicacoes>> Acesso em 27 abr 2019.

<sup>11</sup> O prédio da UNE, invadido e incendiado em 1964, ano do golpe militar, representava um símbolo da resistência estudantil, e sua reocupação teria sido uma manobra política (VENTURA, 2005, s/p).

IVL e da Escola de Teatro no prédio e o IVL a partir da década de 70” (VENTURA, 2005, s. p.).

Segundo Ventura:

Villa-Lobos já liderava grandes manifestações cívicas, utilizando grupos corais que eram denominados Orfeons. Contava com a colaboração de professores de música que eram encarregados da preparação dos alunos das escolas primárias e secundárias para as diversas festas cívicas que constituíam o principal espetáculo do governo de Getúlio Vargas. (VENTURA, 2005, s. p.).

Os professores de música eram formados no CNCO. Em 22 de setembro de 1967, é publicado o Decreto 61.400, que transforma o Conservatório em Instituto Villa-Lobos; “a partir deste momento, os propósitos da escola mudam radicalmente e os objetivos passam a ser orientados no sentido de se realizar uma verdadeira educação musical” (VENTURA, 2005, s. p.).

Segundo relatos, a prática da Música Popular Brasileira (MPB) começou no IVL antes da década de 1970. Em seu relato sobre a história do IVL, Ventura escreve que a implementação do Bacharelado em MPB “não surgiu de um capricho de apaixonados pela MPB, nem de uma necessidade momentânea de atender a tanta demanda. Foi o resultado de um processo longo, natural e histórico que exigiu a abertura de um leque maior de opções, dentro de uma realidade que teve origem no próprio mercado amador e profissional da música” (VENTURA, 2005, s. p.). Também, segundo Ventura, após a entrada da MPB no IVL, sua prática foi incentivada pelo corpo docente e a “MPB entrou definitivamente na trilha que culminou com a implantação do Bacharelado em Música Popular Brasileira no IVL, mas somente 28 anos depois, em 1998” (VENTURA, 2005, s. p.).

A próxima grande ruptura no currículo dos cursos do IVL ocorreu no início dos anos 2000. A fim de adequar-se às novas diretrizes enviadas pelo MEC para os cursos de formação de professores da Educação Básica, foi instaurada uma Comissão de Reforma Curricular no IVL (FERREIRA, 2018, p. 47). O resultado dos trabalhos foi a Proposta de Alteração Curricular da Licenciatura em Música do IVL de 2006 que, segundo Ferreira, é “o primeiro na história do IVL a apresentar um projeto pedagógico” (FERREIRA, 2018, p. 56).

### 2.2.1 Proposta de Alteração Curricular 2006

O Marco Institucional da Proposta de Alteração Curricular (UNIRIO, 2006) cita as Diretrizes para a Formação de Professores ao definir as competências básicas a serem adquiridas pelos estudantes. Segundo o documento, o maior desafio ao currículo de um curso de formação de professores de música se dá no

[...] debate entre a aquisição do domínio básico da linguagem e das práticas musicais e o domínio das competências pedagógicas que possibilitarão a transposição didática dos mesmos conteúdos e práticas para as salas de aula das escolas de Educação Básica e Técnico-Profissional. (UNIRIO, 2006, p. 4)

Afinal de contas, trata-se de um curso que pretende formar um músico e um professor. E é necessário encontrar um equilíbrio, pois para a Licenciatura em Música um músico e um professor

[...] são duas dimensões profissionais articuladas e complementares de um mesmo perfil profissional: não pode um professor de Música descurar dos conhecimentos, competências e habilidades específicos do Músico, nem pode o Músico descurar de sua responsabilidade social perante as escolas de Educação Básica e de Educação Profissional, na formação musical, seja em nível básico, seja em nível técnico” (UNIRIO, 2006, p. 4).

A Comissão de Reforma Curricular no IVL e a instauração da mesma foram objeto de estudo de uma pesquisa recente, segundo Ferreira

[...] o currículo implementado pela reforma, em 2006, foi o primeiro na história do IVL a apresentar um projeto pedagógico. Este documento torna públicas, pela primeira vez, tanto as intenções do curso de Licenciatura em Música quanto as bases teórico-conceituais e competências que o fundamentam, conforme determinam as DCNs para a Formação de Professores (FERRERIRA, 2018, p. 56).

O termo competência é reconhecido como “concepção nuclear na orientação do curso” (UNIRIO, 2006, p. 12). A reforma do curso “implica a adoção de uma estratégia de desenvolvimento curricular que dê conta da articulação entre competências e conteúdos, tanto no desenho global do currículo, quanto nos enfoques particulares desenvolvidos por cada componente curricular” (UNIRIO, 2006, p. 12).

Para Ferreira, a reforma do curso, ao “propor uma mudança de enfoque para as competências no lugar dos conteúdos” (FERRERIRA, 2018, p. 49) em conformidade com os documentos legais da época, “visava a flexibilização do currículo, permitindo ao aluno

construir a própria formação de acordo com os seus objetivos” (FERRERIRA, 2018, p. 50). As competências a serem desenvolvidas foram consideradas como sendo mais importantes na flexibilização do currículo. O conteúdo a ser ministrado foi deslinearizado e matérias tornaram-se temáticas. Os alunos poderiam escolher cursar História da Música (HM) com a temática Tango como HM III ou V, dependendo de qual estágio estivessem no curso. O conteúdo estabelecido pelas diretrizes curriculares constava nas ementas das disciplinas, porém o desenvolvimento das competências era priorizado em vez do conteúdo linear.

Uma das principais disciplinas para alcançar esse objetivo foi Processos de Musicalização (PROM). A partir da reforma de 2006, PROM foi flexibilizada, os pré-requisitos foram quebrados, o conteúdo passou a ser temático e ficou sujeito às possibilidades e limitações do corpo de professores atuante, em vez de sequenciado e rígido. Além disso, sua carga horária obrigatória foi aumentada, o que “além de cumprir o dispositivo legal, garante a sua fixação como disciplina-tronco do Curso de Licenciatura, à semelhança do que representam as disciplinas de Instrumento ou Composição para as respectivas habilitações” (UNIRIO, 2006, p. 8).

PROM não foi a única matéria flexibilizada, História da Música e Estágio Curricular Supervisionado foram outras disciplinas que tiveram sua organização linear repensada. Por conta da reorganização “os alunos passaram a ter autonomia na decisão dos temas de PROM a serem cursados por eles e, como resultado disso, começaram a se dividir segundo seus interesses particulares por entre as diferentes turmas dessa disciplina” (FERRERIRA, 2018, p. 70). O objetivo da reorganização “girava em torno da questão de oferecer aos alunos a possibilidade de escolha de áreas de atuação profissional por afinidade dentro do curso” (FERRERIRA, 2018, p. 53) segundo a reforma curricular.

Na adoção do regime acadêmico por módulos, abre-se a possibilidade de oferta de regimes acadêmicos concomitantes na organização curricular, em lugar do regime seriado semestral único e baseado na fragmentação e dispersão do sistema de créditos. A modularização atende também a uma demanda reconhecida no IVL, conforme expressa pelo Diretório Acadêmico dos estudantes. Trabalhar sob a forma de módulos integrados é uma alternativa que permite conceber a aula universitária pautada na pesquisa e na criação e repensar o conhecimento e a aprendizagem com base no pensamento crítico e reflexivo, na construção de competências, na integração e/ou transversalidade do conhecimento, e em novas práticas de avaliação (UNIRIO, 2006, p. 22).

Segundo o documento da reforma curricular de 2006, a adoção de módulos “requer a implantação de um modelo eficaz de orientação acadêmica e o aumento da participação dos professores-responsáveis por disciplinas e Chefes de Departamentos” (UNIRIO, 2006, p. 20-21) na orientação aos estudantes. A não linearidade das matérias promove a autonomia dos alunos na hora de montarem seus cursos. No entanto, trata-se de

[...] uma *autonomia assistida* ou *orientada*, em que o estudante não se sinta abandonado no emaranhado de decisões burocráticas e administrativas que terá que tomar no decorrer de seu curso, mas seja apoiado pelo corpo docente no diagnóstico de dificuldades e no encaminhamento de soluções, bem como no gerenciamento rotineiro da construção de seu próprio desenho curricular (UNIRIO, 2006, p. 21).

É importante ressaltar que a liberdade dos alunos de escolherem quais matérias cursar e qual ênfase gostariam de dar à sua formação foi um ganho para o curso, mas Ferreira ressalta que “se por um lado a flexibilização foi positiva, por outro, entende-se que tal abertura da disciplina [PROM] não pode ser tamanha a ponto de prejudicar o entendimento do que ela representa para a formação do futuro professor de música do curso de Licenciatura em Música do IVL” (FERRERIRA, 2018, p. 71).

Uma maneira encontrada de orientar os estudantes em suas escolhas foi

[...] instituir em algumas disciplinas um período introdutório e obrigatório comum, com o propósito de apresentar uma visão ampla, abrangente e panorâmica, abrir um debate e permitir que os estudantes visualizem o que é mais importante e necessário à sua formação, no tocante ao conhecimento de ordem teórico--reflexiva, de estruturação da linguagem e criação musical, de performance ou de ordem pedagógica. Abre-se assim espaço para que os alunos escolham cursar disciplinas que lhes trarão mais embasamento e garantirão diversidade à formação. Permite-se o exercício da responsabilidade pela escolha, uma autonomia ‘assistida’, orientada (UNIRIO, 2006, p. 8).

Segundo Ferreira (2018) a implementação da reforma evidencia a valorização das disciplinas pedagógicas no curso (FERREIRA, 2018, p. 55-56). O curso de Licenciatura em Música foi dividido em cinco eixos que visam “articular de forma efetiva os diferentes conteúdos constitutivos do domínio artístico-musical e pedagógico” (UNIRIO, 2006, p. 13). As disciplinas são categorizadas nos Eixos de Fundamentação Pedagógica (1), Fundamentação Sócio-Cultural (2), Estruturação e Criação Musical (3), Práticas Interpretativas (4) e Articulação Teórico-Prática (5). Além da extensa carga horária a ser cumprida em sala de aula

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura, determina no inciso IV do art. 1º a inclusão de 200 horas para ‘outras atividades acadêmico-científico-culturais’. Compatibilizando-se esse dispositivo com o das Atividades Complementares previstas nas DCN para os Cursos de Graduação, a Comissão Executiva do Fórum de Licenciaturas da UNIRIO sugere tratar essas ‘outras atividades’ conforme as Atividades Complementares, já regulamentadas internamente pela Universidade, por meio da Resolução UNIRIO nº 2.628, 08.09.2005. (UNIRIO, 2006, p. 19).

Os eixos com carga horária mais extensa são o de Fundamentação Pedagógica (1) e de Estruturação e Criação Musical (3), com 750 horas cada. PROM consiste em 270 horas da carga horária obrigatória do eixo 1. Das 450 horas de atividades obrigatórias a serem cumpridas do Eixo de Articulação Teórico-Prática, 420 são da disciplina Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Como será explicitado no Capítulo 4, PROM e ECS são duas disciplinas fundamentais para os estudantes veteranos do curso. Para Ferreira, PROM é “, a principal responsável pela formação pedagógica dos futuros professores de música”. (FERRERIRA, 2018, p. 60).

Apesar de não ser pré-requisito para cursar ECS, a relação entre PROM e ECS é muito íntima. Em seu primeiro semestre, os alunos ingressantes têm uma reunião com o corpo docente na qual é esclarecida a necessidade de os alunos terem cursado pelo menos quatro PROMs antes de se matricularem em ECS. O nome “original” da disciplina PROM era Didática da Música, ou seja, é a matéria que proverá aos alunos as ferramentas necessárias para atuarem em sala de aula. Ferreira argumenta que as escolhas pelos temas “não são tão livres assim, pois dependem, necessariamente, das opções oferecidas pelo corpo docente” (FERREIRA, 2018, p. 54). Porém os alunos têm autonomia para decidir o que para eles seria mais importante.

Apesar da reforma curricular admitir que “conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, ambos indispensáveis à formação do professor, parecem ‘disputar’ a carga horária dos cursos de formação, arrastando os currículos à condição de enormidades quase inexequíveis.” (UNIRIO, 2006, p. 4). O curso de Licenciatura em Música da UNIRIO possui carga horária total de 2.840 horas, “720 horas dedicadas às dimensões pedagógicas” (UNIRIO, 2006, p. 8). E apesar de ressaltar a importância do equilíbrio entre as práticas musicais na universidade e outros conteúdos, a carga horária do Eixo de Práticas Interpretativas compreende apenas 420 horas. A redução da carga horária obrigatória se deu a fim de “permitir abrigar as novas cargas exigidas pela nova

regulamentação dos cursos de Licenciatura, e ampliar a margem de disciplinas optativas para os estudantes” (UNIRIO, 2006, p. 11-12).

A divisão da Licenciatura em Música em eixos procura “contemplar o domínio por parte dos estudantes dos diferentes conteúdos a serem socializados em sua prática docente nas escolas de Educação Básica e, mais amplamente também, nas escolas de Educação Profissional dedicadas ao ensino de Música” (UNIRIO, 2006, p. 13). O Eixo 1 de Fundamentação Pedagógica, como já mencionado, possui 750 horas de carga horária com

[...] foco na aquisição dos conteúdos pedagógicos gerais e específicos, no desenvolvimento das didáticas específicas da atividade musical, apoiado na articulação institucional entre o Instituto Villa-Lobos e a Escola de Educação, objetivando a formação de profissionais dotados dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa (UNIRIO, 2006, p. 15).

Neste eixo estão concentradas as disciplinas pedagógicas a serem obrigatoriamente cursadas na Faculdade de Educação, comuns a todas as licenciaturas, como Didática e Libras. Além dessas, o eixo agrupa as matérias pedagógicas específicas à música, como PROM e Oficina de Música (OM). O Eixo 2, denominado Fundamentação Sócio-Cultural, tem

[...] foco na aquisição de conteúdos básicos relacionados com a Cultura e as Artes, a Filosofia e as Ciências Humanas e Sociais, apoiado na articulação institucional entre o Instituto Villa-Lobos e a Escola de Teatro, além de outras unidades do *campus* universitário, objetivando a formação de profissionais dotados de pensamento crítico e reflexivo e aptos a intervirem de forma autônoma na sociedade e a desenvolverem pesquisa científica comprometida com a compreensão e a difusão da cultura e com o seu desenvolvimento (UNIRIO, 2006, p. 15).

Neste eixo estão alocadas disciplinas como História da Música e História da Música Popular Brasileira e sua carga horária total é de 330 horas.

O Eixo de Estruturação e Criação Musical tem

[...] foco na aquisição de conteúdos específicos que particularizam e dão consistência à área de Música, relacionados com a estruturação da linguagem e a criação musical, apoiado na articulação entre o Departamento de Educação Musical e o Departamento de Composição e Regência do IVL, objetivando a formação de profissionais dotados de sensibilidade e capacidade criativa e aptos a desenvolverem pesquisa científica, tecnológica e artística (UNIRIO, 2006, p. 16).

Este eixo agrupa as matérias de cunho mais teórico da música, como Percepção Musical e Harmonia. Como já citado anteriormente, junto com o Eixo 1, esse eixo tem a carga horária mais pesada do curso, totalizando 750 horas.

O Eixo 4 de Práticas Interpretativas, com 420 horas de carga horária é o eixo que congrega as disciplinas nas quais os estudantes praticam música. O eixo abrange

[...]foco na aquisição de conteúdos específicos que particularizam e dão consistência à área de Música, relacionados com a performance vocal e instrumental, apoiado na articulação entre o Departamento de Educação Musical, o Departamento de Piano e Instrumentos de Cordas e o Departamento de Canto e Instrumentos de Sopro, objetivando a formação de profissionais aptos a atuarem e intervirem nas manifestações artísticas e culturais da sociedade, demonstrando sensibilidade e criação artística e excelência prática (UNIRIO, 2006, p. 17).

No documento da Proposta de Alteração Curricular, a carga horária do 5º eixo de Articulação Teórico-Prática, compreende 450 horas de carga horária a ser cumprida na universidade e as 200 horas da carga horária de Atividades Complementares, totalizando 650 horas. Esse eixo se estabelece com

[...] foco no desenvolvimento de estudos e atividades que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, apoiado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e no reconhecimento de conhecimentos e competências adquiridos fora do ambiente acadêmico, objetivando a formação de profissionais aptos a atuarem nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com as escolas de Educação Básica e Técnico-Profissional (UNIRIO, 2006, p. 18).

Além das Atividades Complementares grande parte da carga horária deste eixo é dedicada ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que no documento de Alteração Curricular ainda é identificado como Prática de Ensino.

Uma das mudanças mais importantes implementada pela reforma de 2006 no curso de Licenciatura foi a reestruturação da disciplina PROM que “rompeu com a estrutura tradicional de disciplina, com pré-requisitos rígidos e sistematização obrigatória dos conteúdos, em direção a um formato mais aberto e flexível” (FERRERIRA, 2018, p. 71). Os “PROMs” passaram a ser oferecidos por temas, sendo os estudantes livres para escolher qual tema cursar em função do próprio perfil profissional. Todavia, as

[...] escolhas não são tão livres assim, pois dependem, necessariamente, das opções oferecidas pelo corpo docente. Isto significa que a autonomia conquistada pelos alunos está condicionada à formação dos professores do curso, a menos que estes estejam atentos aos interesses e necessidades do corpo discente e, principalmente, que sejam criados meios para captá-los (FERRERIRA, 2018, p. 54).

Uma crítica que os alunos fazem ao corpo docente do IVL, e que será discutida mais detalhadamente no Capítulo 4, é a distância do que eles percebem como essencial para a sua formação e os temas oferecidos em PROM. Uma explicação para isso poderia ser que

[...] muitos professores que atuam nas licenciaturas em música não possuem formação pedagógica ou experiência na educação básica, pois são músicos instrumentistas ou musicólogos exercendo a função de docentes. A consequência disso seria uma dificuldade de implementar um currículo que tivesse os desafios da educação básica como foco. Em outras palavras, haveria discrepância entre as necessidades de um futuro professor e o que é oferecido pelo currículo (FERRERIRA, 2018, p. 54).

PROM pode ser considerada a disciplina mais importante do Curso de Licenciatura em Música e já foi chamada de Didática Musical, mas para que não fosse transferida para a Faculdade de Educação, o Departamento de Educação Musical (DEM) mudou seu nome para que continuasse sendo ministrada no IVL, sob responsabilidade do DEM. Como pode ser observado na figura abaixo, a disciplina pode ser encontrada na primeira linha do fluxograma apresentando na página seguinte.

Por outro lado, observa-se na organização do fluxograma do curso o “rastros” de Villa-Lobos pela grande ênfase dada às disciplinas ligadas ao Canto Coral, seis no total: Canto Coral (CCO)1 e 2; Regência Coral (RCO) 1 e 2, Prática de Regência Coral (RPCO) 1 e Técnica vocal (TV) disciplina central na formação do regente coral. Elas estão listadas na sétima linha do fluxograma.

**Figura 1: Fluxograma do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO**

CURSO DE GRADUACAO EM MUSICA – MODALIDADE LICENCIATURA							
1	2	3	4	5	6	7	8
AEM0094 <b>PROM I</b> 45 / 2 ⇒ PROM II a VI	AEM0095 <b>PROM II</b> 45 / 2	AEM0096 <b>PROM III</b> 45 / 2	AEM0097 <b>PROM IV</b> 45 / 2	AEM0098 <b>PROM V</b> 45 / 2	AEM0099 <b>PROM VI</b> 45 / 2	OPTATIVA EIXO 1	
AEM0080 <b>OM I</b> 60 / 2	HFE0051 <b>PSIED</b> 60 / 4	OPTATIVA EIXO 1	HE0065 <b>DID</b> 60 / 4	HFE0056 <b>DINO</b> 60 / 4	AEM00107 <b>FTP</b> 30 / 1	AEM0086 <b>MONO</b> 30 / 1	<b>TCC</b> 30 / 1
ACR00120 <b>HM I</b> 30 / 2 ⇒ HM II a IV	ACR00121 <b>HM II</b> 30 / 2	ACR00125 <b>HM III</b> 30 / 2	ACR00126 <b>HM IV</b> 30 / 2	AEM0105 <b>MTOB</b> 30 / 2	OPTATIVA EIXO 2	OPTATIVA EIXO 2	
AEM0005 <b>HMPB I</b> 30 / 2	AEM0006 <b>HMPB II</b> 30 / 2			HDI 0142 <b>LIBRAS</b> 60/2	OPTATIVA EIXO 2	OPTATIVA EIXO 2	
ACR0065 <b>PEM I</b> 60 / 4 ⇒ PEM II	ACR0066 <b>PEM II</b> 60 / 4 ⇒ PEMA I ⇒ HAR I	ACR0067 <b>PEMA I</b> 60 / 4 ⇒ PEMA II	ACR0068 <b>PEMA II</b> 60 / 4	ACR0002 <b>AMU I</b> 30 / 2 ⇒ AMU II	ACR0003 <b>AMU II</b> 30 / 2 ⇒ AMU III	ACR0004 <b>AMU III</b> 30 / 2 ⇒ AMU A I	ACR0111 <b>AMU A I</b> 30 / 2
	AEM0011 <b>HARTEC I</b> 30 / 2 ⇒ HARTEC II	AEM0012 <b>HARTEC II</b> 30 / 2 ⇒ HARTEC III	AEM0013 <b>HARTEC III</b> 30 / 2 ⇒ ATI I	AEM0001 <b>ATI I</b> 30 / 2	AEM0002 <b>ATI II</b> 30 / 2	OPTATIVA EIXO 3	OPTATIVA EIXO 3
		ACR0041 <b>HAR I</b> 60 / 4 ⇒ HAR II	ACR0042 <b>HAR II</b> 60 / 4 ⇒ AMU I				
ACR0008 <b>CCOI</b> 30 / 1	ACR0069 <b>CCO II</b> 30 / 1	ACR0088 <b>RCO I</b> 30 / 2 ⇒ RCO II	ACR0089 <b>RCO II</b> 30 / 2 ⇒ PRCO I	ACR0077 <b>PRCO I</b> 60 / 2	ACS0194 <b>TV I</b> 30 / 1	OPTATIVA EIXO 4	OPTATIVA EIXO 4
PC I	AEM ou APC <b>PC ou MDC</b> 30 / 1	AEM ou APC <b>PC ou MDC</b> 30 / 1	OPTATIVA EIXO 4	AEM0094 <b>ECS I</b> 90 / 3	AEM0095 <b>ECS II</b> 90 / 3	AEM0096 <b>ECS III</b> 120 / 4	AEM0097 <b>ECS IV</b> 120 / 4
				OPTATIVA EIXO 4	OPTATIVA EIXO 4		

LIBRAS (HDI 0142)

Atividades Complementares (200 horas)

Fonte: UNIRIO/IVL<sup>12</sup>.

A reforma curricular de 2006 indica que mais mudanças seriam necessárias para atender necessidades como:

[...] mais simplicidade, flexibilidade e dinamismo na organização curricular; maior entrosamento entre as disciplinas e redução dos pré-requisitos aos mínimos indispensáveis; reconhecimento de habilidades adquiridas fora do ambiente acadêmico; outra dinâmica de aula e produção de material didático apropriado; revisão das atuais cargas horárias de algumas disciplinas (UNIRIO, 2006, p. 7).

Porém, após a reforma, os trabalhos não tiveram continuidade. Contudo, durante uma greve geral das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), um grupo de cerca 30 alunos se reuniu, sob a orientação da professora Silvia Sobreira, então coordenadora da Licenciatura, para discutir o currículo do curso, sendo as reuniões caracterizadas e autorizadas como Atividades de Greve. Os alunos sugeriram o aumento da oferta das disciplinas optativas. Além desse pedido, o acréscimo de mais níveis da disciplina PROM

<sup>12</sup> Disponível em: < <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/fluxogramas-dos-cursos-de-graduacao/fluxograma-licenciatura-em-musica/view>>. Acesso em: 20 maio 2019.

foi solicitado, o que confirma que a disciplina tem boa aceitação por parte do alunado. A proposta foi submetida ao Colegiado, que em reunião de colegiado decidiu por esperar para que fosse enviada aos Conselhos Superiores em conjunto com as propostas dos outros cursos. Por questões das mais diversas, que não serão explicitadas por fugirem do escopo deste estudo, essa proposta ainda está em trâmite, e tinha previsão de ser implementada no ano de 2018, embora com muitas modificações além das requeridas em 2012. Mudanças profundas no curso ainda não foram executadas. Contudo algumas medidas<sup>13</sup> foram implementadas, como: reformulação do fluxograma do curso, ampliação e mudança de horários e o estabelecimento de horários fixos para algumas disciplinas. Essas providências foram tomadas na tentativa de diminuir a evasão estudantil e ajudar o estudante a se formar no tempo pré-determinado.

O IVL abre 30 vagas por semestre para acesso ao curso de Licenciatura via processo seletivo. O documento da Alteração Curricular de 2006 cita falta de espaço e salas cheias, um problema crônico não só do IVL, mas de Universidades Públicas em geral. É surpreendente, portanto, o alto número de ingressantes.

Algumas das primeiras palavras do Projeto Político Pedagógico do curso são:

A experiência do IVL indica a falta de espaço, salas cheias, a necessidade de repensar as ocupações da escola em função do regime de Dedicção Exclusiva de seu Corpo Docente, além da exigência iminente de cursos noturnos. Não poderíamos prosseguir com um curso de Licenciatura que, em média, licencia professores após 12 períodos<sup>14</sup> de um currículo fortemente engessado, quando, pela regra atual, observa-se o limite de 14 períodos sujeitos a prorrogação. As alterações sugeridas são um passo em direção às mudanças necessárias, face às exigências do mundo do trabalho, ao perfil tão diversificado do estudante universitário hoje, às formas de produção que se instalam nas economias contemporâneas e às competências cada vez mais amplas e variadas que são exigidas para a sobrevivência na sociedade do conhecimento (UNIRIO, 2006, p. 6).

As pequenas mudanças possíveis empreendidas após a greve geral das universidades públicas de 2012 tiveram como objetivo principal diminuir as taxas de evasão dos estudantes e aumentar as de conclusão. A seguir, trago alguns dados a respeito da evasão estudantil.

---

<sup>13</sup> Trabalhos que pude acompanhar enquanto fui representante discente.

<sup>14</sup> O fluxograma do curso prevê a duração do curso de 8 períodos.

### **CAPÍTULO 3**

#### **PERFIL DE ALUNOS INGRESSANTES EM DISTINTOS MOMENTOS**

Neste capítulo, trago alguns dados levantados para meu Trabalho de Conclusão de Curso (WALDBACH BRAGA, 2015), ou seja, dados relativos aos meses entre o primeiro período letivo de 2014 e o primeiro de 2015, além de trazer dados dos ingressantes entre os anos letivos de 2017 ao de 2018. O objetivo é tentar compreender se houve alguma mudança em relação às expectativas dos ingressantes dos períodos mencionados.

O Curso de Licenciatura em Música da UNIRIO disponibiliza 30 vagas para ingressantes por semestre. De 2014.1 a 2015.1 foram distribuídos questionários físicos no primeiro dia de aula de uma matéria obrigatória. Em todos estes semestres, foram coletadas 29 respostas. Este estudo se insere na pesquisa sobre o perfil do estudante de Licenciatura em Música da UNIRIO conduzida pela professora Silvia Sobreira. A pesquisa foi suspensa em 2016, pois a professora responsável pela pesquisa encontrava-se fora do país. Para esta pesquisa, além de retomar os dados obtidos para a pesquisa do TCC, também pude aproveitar dados relativos ao perfil dos alunos obtidos pela pesquisa nos anos de 2017 e 2018. A partir do segundo semestre de 2017, foram incluídas duas perguntas discursivas relativas à minha pesquisa no questionário elaborado para o estudo sobre o perfil do estudante de Licenciatura em Música da UNIRIO. Em 2017 e 2018, a pesquisa foi desenvolvida de maneira *online*. Os questionários passaram a ser preenchidos no *Google Forms*. O *link* para o questionário era enviado por *e-mail*, coletado na primeira aula de uma matéria obrigatória. Em 2017.1, 25 estudantes responderam ao questionário, em 2017.2, 26. No primeiro semestre de 2018, todos os ingressantes preencheram o questionário e no segundo semestre de 2018, obtive 22 respostas.

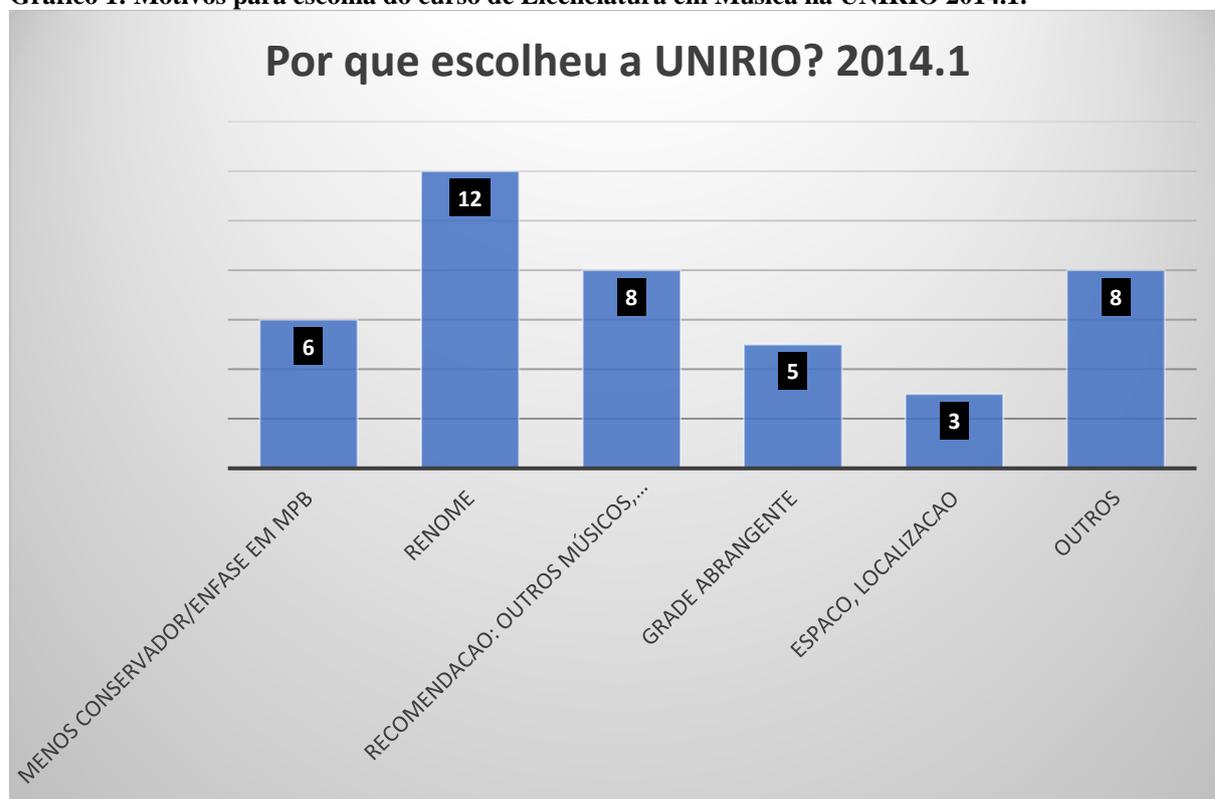
#### **3.1 Dados dos ingressantes de 2014.1, 2014.2 e 2015.1**

Os dados coletados dos ingressantes entre o 1º semestre de 2014 e 2º semestre de 2015 fizeram parte de uma pesquisa que buscava compreender o perfil do aluno ingressante no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO (WALDBACH BRAGA, 2015). Pode-se afirmar que, apesar do perfil do estudante de Licenciatura em Música da UNIRIO ser conhecido, de maneira informal, pelo corpo docente, naquela época não havia

documentos que comprovassem as observações dos professores. A partir da necessidade de comprovar ou não as impressões informalmente captadas, a pesquisa procurou organizar e sistematizar os dados sobre o perfil dos alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Música, de maneira a disponibilizar tais dados para a comunidade. As percepções gerais dos alunos, e, mais especificamente, a minha, apontavam que grande parte do alunado trabalhava para se sustentar, e que morava em lugares distantes do IVL. Comprovar tais percepções poderia abrir espaço para um currículo mais abrangente, que se aproximasse das necessidades dos alunos, propondo horários alternativos e, talvez, fazendo o corpo docente perceber que os alunos, muitas vezes, não estudam por não terem tempo suficiente, e não por “preguiça”.

Proporcionalmente, os homens são maioria no curso de Licenciatura em Música no IVL. Uma hipótese para a alta proporção de homens no curso de Licenciatura em Música na UNIRIO é a maior proximidade do curso com a Música Popular Brasileira (MPB), pois o IVL oferece também um curso de Bacharelado em MPB. Porém a proximidade com a MPB não se configura como fator decisivo na escolha do curso da UNIRIO, como mostram os gráficos a seguir.

**Gráfico 1: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2014.1.**



Fonte: WALDACH BRAGA, 2015.

**Gráfico 2: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2014.2.**

Fonte: WALDACH BRAGA, 2015.

**Gráfico 3: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2015.1.**

Fonte: WALDACH BRAGA, 2015.

Os motivos mais mencionados pelos ingressantes pelo qual escolheram estudar na UNIRIO foram a qualidade do curso, ou renome da faculdade, e seu corpo docente. Não se pode negar que o corpo docente do IVL é bastante enxuto e é comum que professores do Bacharelado em MPB lecionem matérias do curso de Licenciatura. O Bacharelado em

MPB e Licenciatura compartilham alguns créditos, porém a proximidade da Licenciatura à MPB não é o que leva maior parte dos alunos a optar por estudar na UNIRIO.

Outro dado colhido na pesquisa anterior refere-se à moradia dos alunos. Muitos alunos ingressantes entre 2014.1 e 2015.1 moram em bairros distantes da Urca.

Uma informação surpreendente revelada na pesquisa foi o motivo pela escolha do curso de Licenciatura em música. É alarmante a quantidade de alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Música e não têm como principal motivo de sua escolha de curso o desejo de tornarem-se professores.

**Gráfico 4: Escolha pela Licenciatura 2014.1**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2015.

Gráfico 5: Escolha pela Licenciatura 2014.2



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2015.

Gráfico 6: Escolha pela Licenciatura 2015.1



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2015.

Os gráficos mostram que grande parte dos ingressantes prefere ser instrumentista, mas enxerga o magistério como uma opção mais estável de emprego. É importante frisar que, nesta questão do questionário, os alunos podiam assinalar mais de uma opção. Entretanto, os dados são condizentes com conclusões de uma outra pesquisa efetuada em

2014 pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UNIRIO com o corpo discente do IVL. Segundo a pesquisa:

Um forte indicativo de que parte dos egressos da UNIRIO provavelmente não dá aula em escolas de Educação Básica está nas respostas obtidas no questionário da CPA. Quando questionados do porquê de escolherem um curso em Licenciatura em música apenas 54,43% dos alunos responderam que querem ser professores, muitos preferem ser instrumentistas e encaram o magistério como uma opção de trabalho (42,41%). Um número pequeno (25,95%) respondeu que necessita de um diploma para realizar concurso público, caso necessário. (WALDBACH BRAGA, 2015, p. 24)

Ou seja, os dados apontam que o IVL contava, em 2014 e 2015, com alunos ingressantes na Licenciatura que, preferencialmente, não desejavam ser professores.

### **3.2 Dados dos ingressantes de 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2**

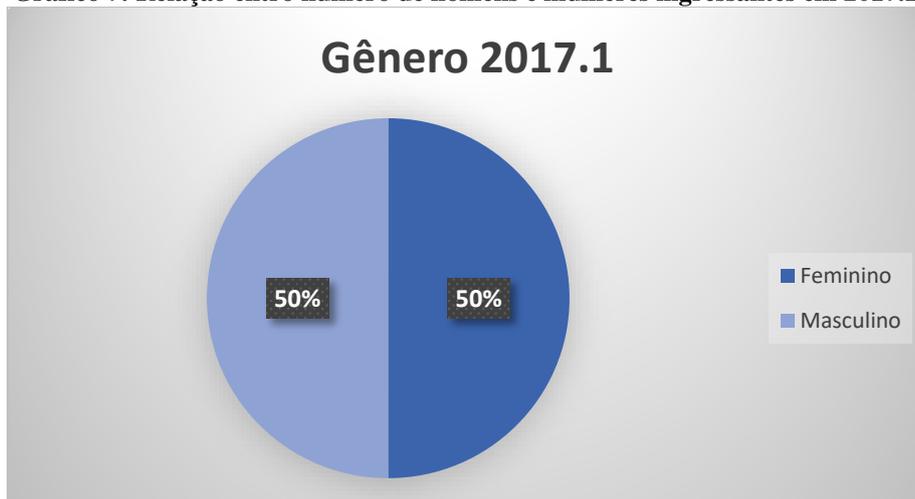
A seguir apresentarei alguns dados que comprovam uma continuidade do perfil de aluno que ingressa no curso de Licenciatura em Música na UNIRIO. O primeiro dado a ser mostrado é que a maioria de homens no curso de Licenciatura continua.

Os dados foram colhidos por um questionário *online* (Anexo 1). Os ingressantes preencheram o questionário durante as primeiras aulas de uma matéria obrigatória. Os faltosos receberam um *link* do questionário via *e-mail*. Atendendo ao exposto por Galasiński e Kozłowska (2010), no que diz respeito às respostas discursivas nos questionários, algumas delas devem ser avaliadas com maior atenção. Como alguns alunos responderam ao questionário após terem cursado algumas aulas na Licenciatura, existe a possibilidade de que suas convicções iniciais já pudessem ter sofrido modificações devido às vivências, sempre impactantes, nas primeiras semanas de um novo curso. Segundo Galasiński e Kozłowska (2010), existe sempre uma tendência do entrevistado, mesmo se a entrevista for anônima, de responder o que ele julga ser considerado a resposta correta, tentando intuir o que o entrevistador quer descobrir. Apesar de alguns dados referentes às questões discursivas terem de ser desconsiderados, as informações colhidas em questões objetivas puderam ser aproveitadas.

Dados de pesquisas anteriores (MATEIRO; BORGHETTI, 2007; AZEVEDO; SCARAMONE, 2013; WALDBACH BRAGA, 2015) mostram que os homens são maioria em cursos de Licenciaturas em Música, apesar de mulheres serem,

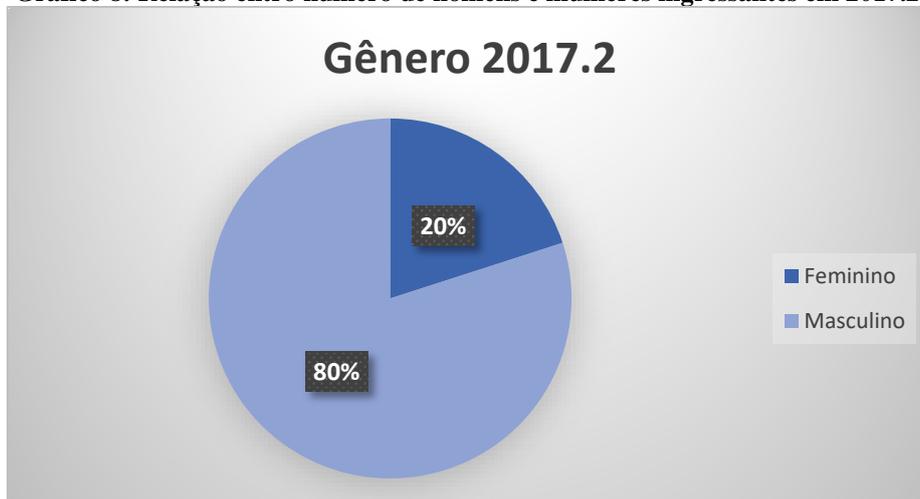
historicamente, a maioria em cursos de pedagogia e licenciaturas<sup>15</sup> (GATTI, BARRETO, 2009, p. 161; SILVA; VENDRAMINI; LOPES, 2010, GATTI et al. 2019). A causa de tal diferença não está clara. É preciso, contudo, salientar que tanto a música popular quanto a música erudita são espaços frequentados, historicamente, por homens.

**Gráfico 7: Relação entre número de homens e mulheres ingressantes em 2017.1**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

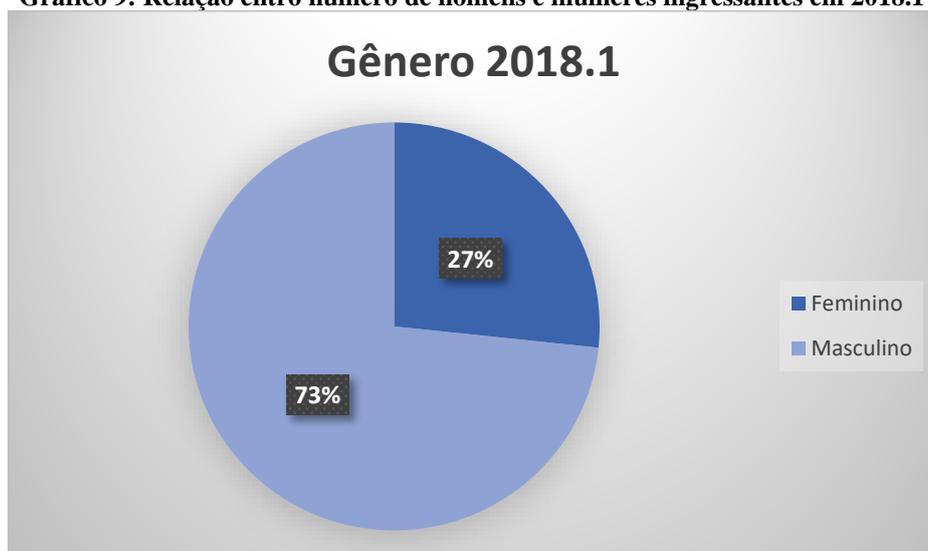
**Gráfico 8: Relação entre número de homens e mulheres ingressantes em 2017.2**



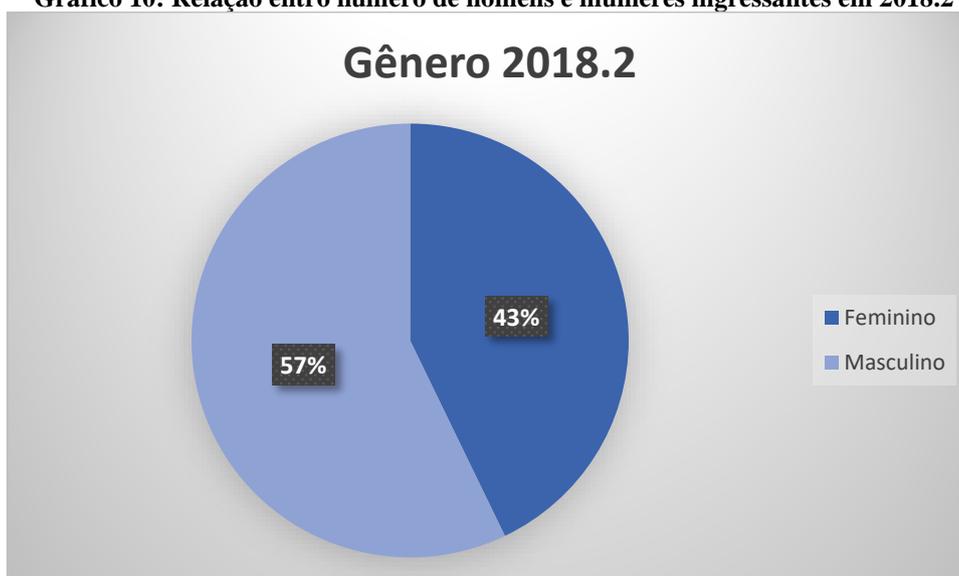
Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

---

<sup>15</sup> Essa proporção será comentada em relação ao resultado do ENADE, mais à frente.

**Gráfico 9: Relação entre número de homens e mulheres ingressantes em 2018.1**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 10: Relação entre número de homens e mulheres ingressantes em 2018.2**

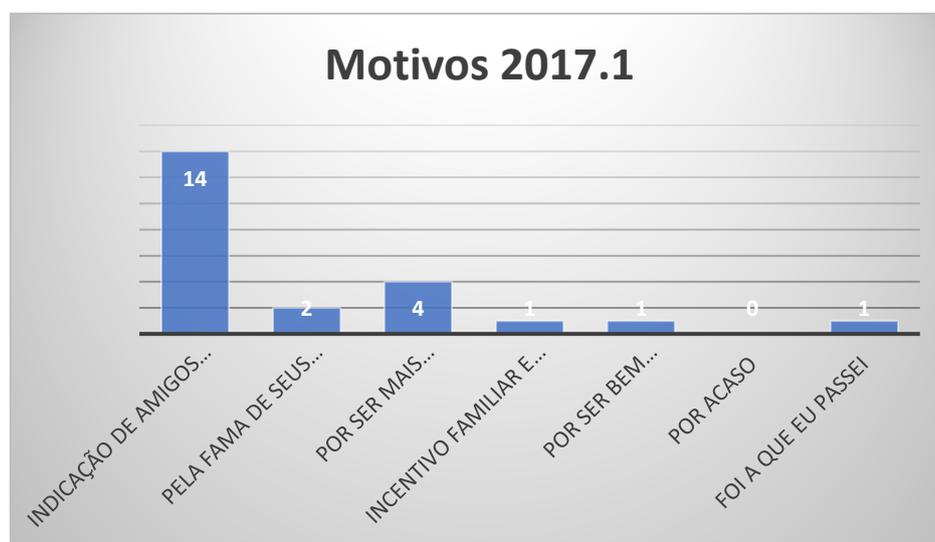
Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

A professora Elizabeth Travassos já havia constatado a predominância de alunos do sexo masculino em quase todos os cursos (a única exceção sendo o Bacharelado em Canto) do IVL (TRAVASSOS, 1999). Ela formulou a hipótese de que a criação do Bacharelado em MPB diminuiria a presença masculina no curso de Licenciatura que atrairia mais “estudantes do sexo feminino, cuja ‘vocalização’ para o magistério primário e secundário faz parte das representações tradicionais das ocupações apropriadas aos gêneros” (TRAVASSOS, 1999, p. 143). Porém, os dados mostram que o curso de Licenciatura continua majoritariamente masculino. Em estudo de Gatti et al., publicado recentemente pela UNESCO, a maioria de homens nas Licenciaturas foi constatada nos

curso de Música, Filosofia, Ciências da Computação (com aproximadamente 60% de presença masculina) e Física (70% de homens) (GATTI et al., 2019, p. 162). As autoras demonstram que o predomínio das mulheres não se estende somente ao curso de Pedagogia, elas também são maioria nas Licenciaturas em Letras e Ciências Biológicas (GATTI et al., 2019, p. 161). As matrículas femininas ultrapassam os 50%, porém a proporção entre os dois sexos é relativamente equilibrada entre os estudantes, nos cursos de Licenciatura em Ciências Humanas, avaliados como Ciências Sociais (GATTI et al., 2019, p. 161-162). As mulheres também são maioria em Artes Visuais (GATTI et al., 2019, p. 162). As autoras concluem que “a variação da frequência feminina e masculina nos diferentes cursos impossibilita a inferência de um padrão consistente de gênero na escolha da maioria dos cursos” (GATTI et al., 2019, p. 162).

Uma teoria para a alta proporção de homens no curso de Licenciatura em Música na UNIRIO é a maior proximidade do curso com a Música Popular Brasileira (MPB)<sup>16</sup>. Os gráficos a seguir mostram que a afinidade da UNIRIO com a MPB, que anteriormente era um dos grandes motivadores para a escolha da universidade, não tem tido tanta importância em anos mais recentes.

**Gráfico 11: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2017.1.**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

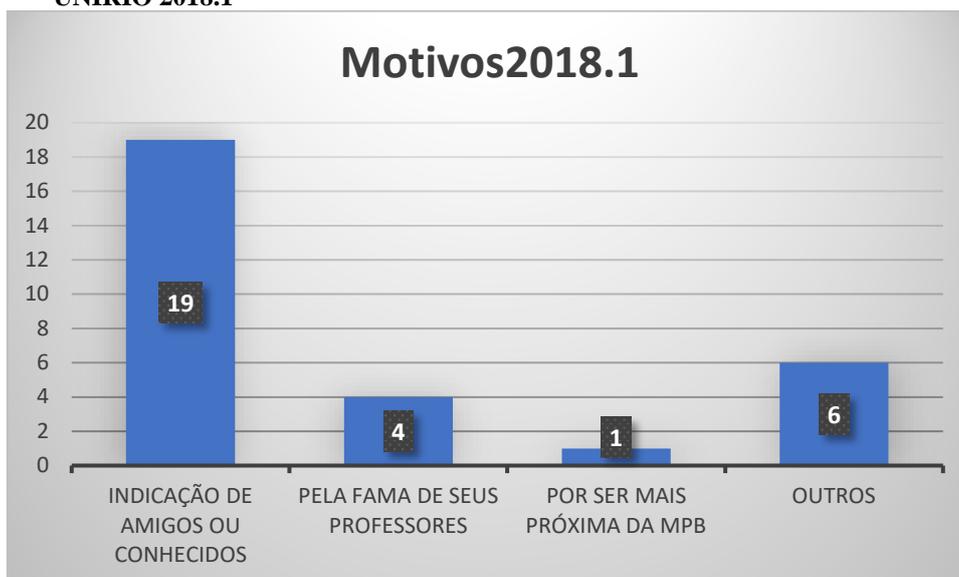
<sup>16</sup> Não é proposta deste trabalho fazer um levantamento a respeito da relação entre gênero e música. Porém, observa-se que o universo da música, em geral, é predominantemente masculino. Considerando que as mulheres são maioria na carreira docente (GATTI, BARRETO, 2009, p. 161; SILVA; VENDRAMINI; LOPES, 2010), o alto número de homens na licenciatura em música chama a atenção.

**Gráfico 12: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2017.2.**



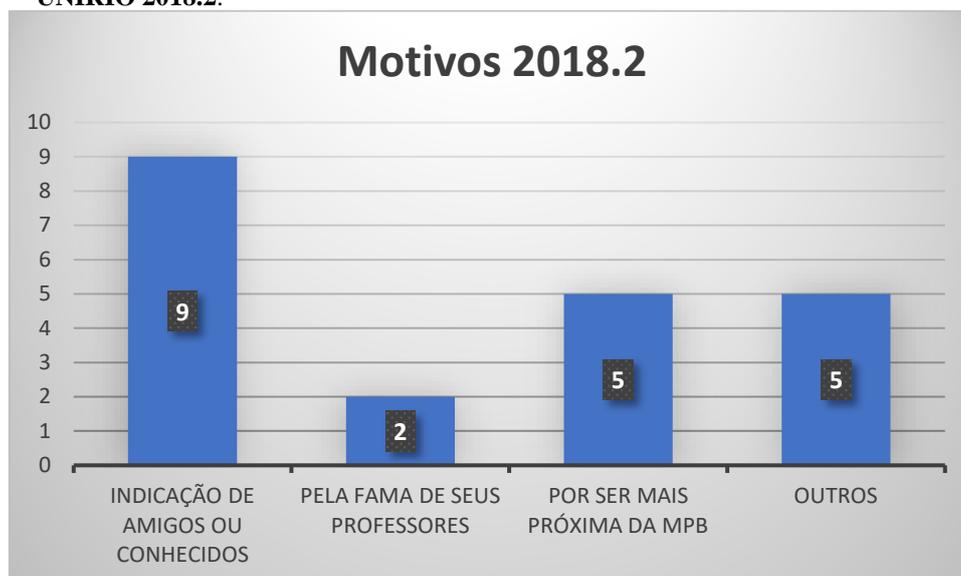
Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 13: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2018.1**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 14: Motivos para escolha do curso de Licenciatura em Música na UNIRIO 2018.2.**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

Os gráficos mostram que o mais importante motivador para a escolha da UNIRIO em anos recentes foi a indicação de amigos ou conhecidos. É importante ressaltar que, em uma cidade com duas universidades federais que oferecem o ensino de música, além de cursos em escolas da rede privada, a indicação de pessoas próximas é um fator decisivo na hora da escolha pela universidade. Isso parece determinar o quão importante é o investimento em programas de extensão para divulgar o trabalho realizado na faculdade e também manter uma boa relação com a comunidade estudantil. Essa indicação dos alunos, por outro lado, mostra a aceitação do corpo docente e a aprovação do curso oferecido, posto que ninguém irá divulgar algo com o qual não está satisfeito.

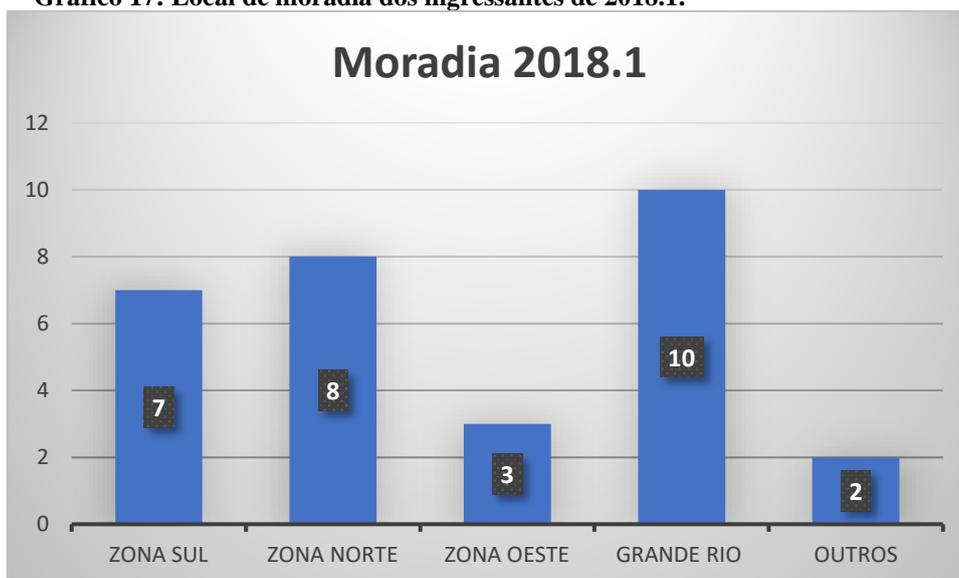
Mais uma informação coletada se refere ao local de moradia dos ingressantes. Os gráficos a seguir mostram que os alunos que residem na zona sul, região onde se encontra o campus do IVL, continuam a ser minoria, enquanto parte dos alunos moram em cidades próximas ao Rio, como Niterói, Nova Friburgo, Volta Redonda, e Caxias, por exemplo.

**Gráfico 15: Local de moradia dos ingressantes de 2017.1.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 16: Local de moradia dos ingressantes de 2017.2.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 17: Local de moradia dos ingressantes de 2018.1.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

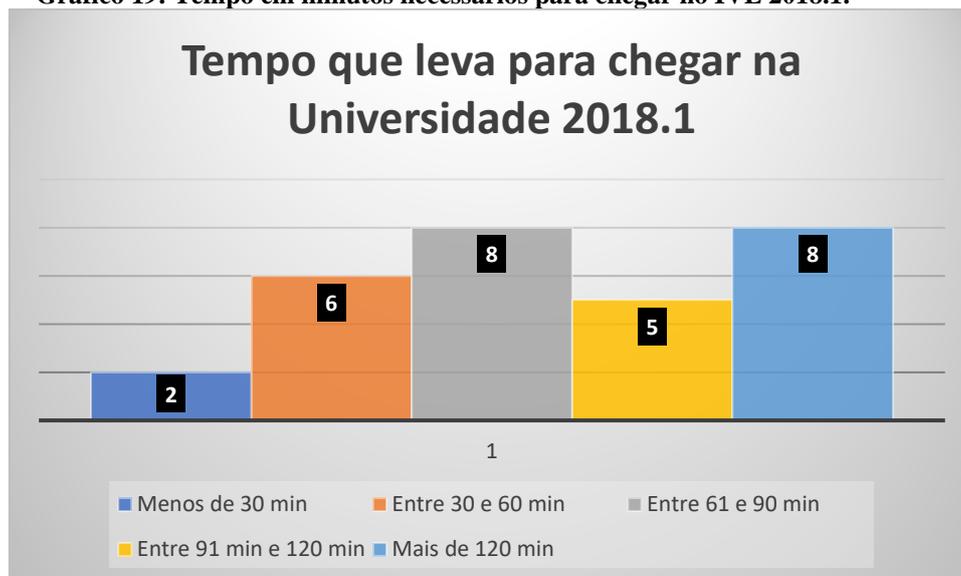
**Gráfico 18: Local de moradia dos ingressantes de 2018.2.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

A importância de dados como esses apresentados é algo que o corpo docente deveria levar em conta ao montar sua grade de horários e fazer exigências de estudos independentes. Considerando que o curso de Licenciatura ocupa de 6 a 8 horas diárias dos estudantes, além do tempo que ele pode levar em trânsito, indo e vindo, pouco tempo resta para tarefas adicionais, indispensáveis à prática instrumental e para a realização de exercícios de percepção harmônica e outras atividades. Isso também mostra que o mito de que o aluno não estuda por ser “preguiçoso” deve ser questionado.

Uma das lacunas apontadas na coleta de dados até o ano de 2017 foi a de que não foi perguntado ao aluno quanto tempo ele gastava no transporte para chegar à universidade, questão incorporada em 2018. Porém, devido às condições de trânsito, à disponibilidade de transporte público e à dificuldade de acesso à Urca, era possível presumir que o aluno gastava bastante tempo no transporte.

**Gráfico 19: Tempo em minutos necessários para chegar no IVL 2018.1.**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 20: Tempo em minutos necessários para chegar no IVL 2018.1.**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

Os gráficos demonstram que são raros os casos de alunos que precisam de menos de uma hora para chegar à Urca. O tempo que o aluno perde no transporte, pode ser reconhecido como ‘tempo morto’, tempo que ele perde, não estudando.

Um novo dado levantado na pesquisa se refere à situação financeira do estudante; na pesquisa anterior, especulava-se que “grande maioria dos ingressantes mora em locais distantes da Urca; mesmo se considerarmos que morar na Zona Sul não é condicionante de uma situação financeira confortável, o indicador ainda tem certo grau de validade” (WALDBACH BRAGA, 201, p. 28).

**Gráfico 21: Necessidade de apoio financeiro ao ingressante de 2017.1.**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 22: Necessidade de apoio financeiro ao ingressante de 2017.2.**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 23: Necessidade de apoio financeiro ao ingressante de 2018.1.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 24: Necessidade de apoio financeiro ao ingressante de 2018.1.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

Os gráficos expõem uma situação em que grande parte dos alunos ingressantes precisa de apoio financeiro institucional, ou não poderá concluir o curso devido a dificuldades econômicas. Essa situação é compatível com os resultados apresentados por Gatti et al. em relação a estudantes de licenciatura, pois

[...]enquanto em 2005 pouco mais de  $\frac{1}{4}$  dos licenciandos tinha condições de estudar financiados inteiramente pela família ou por outras pessoas, esse percentual é drasticamente reduzido a 11% em 2014 entre os concluintes das licenciaturas (GATTI et al., 2019, p. 169).

As autoras constataram uma tendência ao “empobrecimento geral de todos os que se propõem a fazer os cursos de licenciatura” (GATTI et al., 2019, p. 169). Deve-se considerar, também, que alguns dos alunos que alegam poder fazer o curso, mesmo com certa dificuldade, podem estar incluídos entre aqueles que já exercem alguma profissão; o estudo também conclui que “a grande maioria dos estudantes concluintes de licenciatura possui renda própria, não depende da ajuda financeira da família de origem ou de terceiros, ao contrário, são eles que contribuem para sustento da família” (GATTI et al., 2019, p. 172). EM outras palavras, os estudantes precisam trabalhar enquanto estudam. Os gráficos a seguir comprovam que este é o caso dos alunos de Licenciatura em Música no IVL.

**Gráfico 25: Atividade profissional do ingressante em 2017.1.**

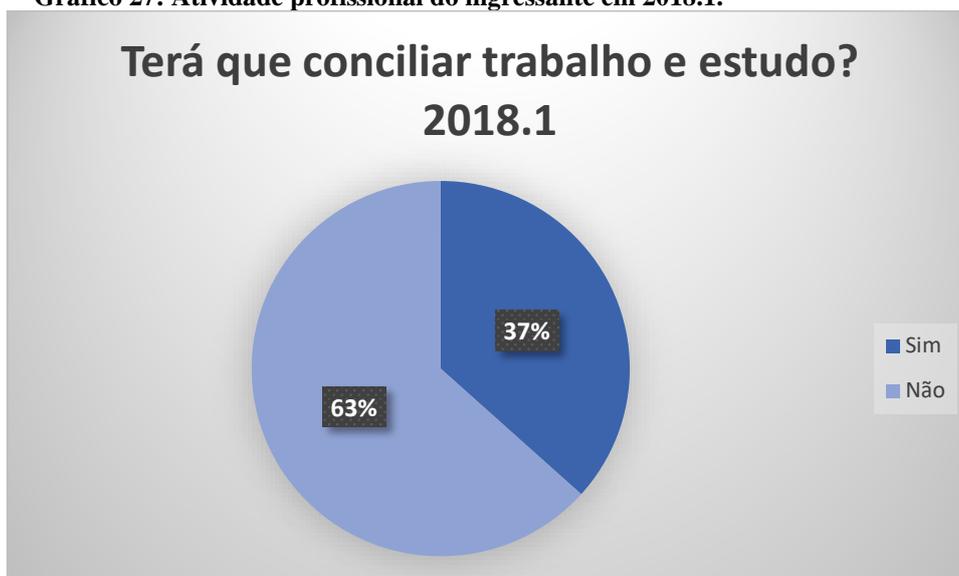


Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

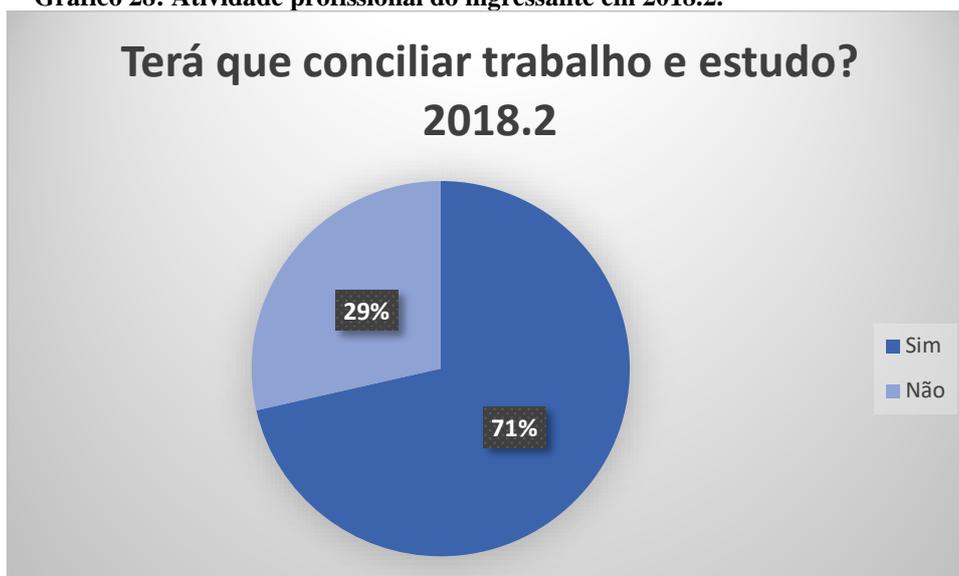
**Gráfico 26: Atividade profissional do ingressante em 2017.2.**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 27: Atividade profissional do ingressante em 2018.1.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 28: Atividade profissional do ingressante em 2018.2.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

Ou seja, a maior parte dos alunos não apenas estuda, mas trabalha em alguma atividade remunerada e terá que conciliar seu tempo de estudo com seu emprego. Fica evidenciado, nos gráficos 25 e 26, que alguns estudantes não trabalham com música. Contudo, sua atividade profissional é necessária para financiar seus estudos e sua vida fora do ambiente acadêmico.

### 3.3 Comparação e análise dos dados obtidos.

A pesquisa apresenta dados que mostram que o perfil do aluno mudou bastante desde a pesquisa feita por Travassos, no início dos anos 1990, quando observou um quadro em que os alunos eram, em sua maioria, “indivíduos pertencentes às camadas beneficiadas tanto por estudos secundários eficientes face à seleção do vestibular quanto por estudos musicais prévios, em conservatórios, cursos preparatórios ou por intermédio de professores particulares” (TRAVASSOS, 1999, 122). Isso é consistente com o perfil socioeconômico da época, o que Gatti et al. confirmam em sua pesquisa:

Em períodos anteriores os professores da educação básica eram majoritariamente recrutados nas camadas médias da população (entre 3 a 10 salários mínimos). Observa-se, porém, que nesse intervalo de 10 anos, a tendência já observada em 2005 de inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa, se objetiva de um modo muito acentuado (GATTI et al., 2019, p. 167).

Essa tendência também pode ser observada no curso de Licenciatura em Música do IVL, pois dados obtidos nesta pesquisa são consistentes com os resultados da pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes das licenciaturas em música do Brasil, realizado em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em ocasião do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e da pesquisa sobre o perfil dos estudantes realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES; FONAPRACE, 2016).

Um dado consistente e que chama atenção é a maioria de homens no curso de Licenciatura e Música. Como já mencionado anteriormente, a forte presença masculina em um curso de Licenciatura é fora do padrão normal e esse é um paradigma que se mantém presente em todas as pesquisas mencionadas.

**Figura 2: Tabela de estudantes de Licenciatura em Música classificados por grupo etário, modalidade de ensino e sexo.**

Grupo etário	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
até 24 anos	32,1%	16,2%	15,9%	12,3%	6,5%	5,9%
entre 25 e 29 anos	27,1%	17,4%	9,7%	12,2%	8,3%	3,9%
entre 30 e 34 anos	16,2%	12,2%	4,0%	18,2%	13,5%	4,7%
entre 35 e 39 anos	11,1%	8,0%	3,1%	20,6%	14,0%	6,6%
entre 40 e 44 anos	6,0%	4,1%	1,9%	15,3%	9,8%	5,6%
acima de 45 anos	7,6%	4,9%	2,7%	21,4%	12,6%	8,7%
Total	100,0%	62,8%	37,2%	100,0%	64,7%	35,3%
Média	30,1	30,8	28,9	36,9	36,7	37,2
Desvio padrão	8,6	8,5	8,8	10,0	9,6	10,7

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

Os alunos do IVL são em sua maioria homens e 62,8% dos estudantes de Licenciatura em Música em modo presencial são homens. Se considerarmos as mesmas informações do curso de pedagogia, em que candidatos também prestaram prova do ENADE em 2017, a discrepância entre o grande número de homens que estudam para tornarem-se professores fica ainda mais evidente.

**Figura 3: Tabela de estudantes de Pedagogia classificados por grupo etário, modalidade de ensino e sexo.**

Grupo etário	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
até 24 anos	31,0%	1,5%	29,4%	11,1%	0,5%	10,5%
entre 25 e 29 anos	22,2%	1,6%	20,5%	16,8%	1,0%	15,8%
entre 30 e 34 anos	15,6%	1,1%	14,5%	20,3%	1,1%	19,2%
entre 35 e 39 anos	12,6%	1,0%	11,6%	21,1%	1,1%	20,0%
entre 40 e 44 anos	8,6%	0,7%	7,9%	14,9%	0,8%	14,0%
acima de 45 anos	10,0%	0,9%	9,2%	15,9%	1,3%	14,6%
Total	100,0%	6,8%	93,2%	100,0%	5,9%	94,1%
Média	31,2	31,2	32,8	31,1	35,5	36,7
Desvio padrão	9,1	9,1	9,7	9,1	8,8	9,5

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

A figura 2 demonstra que a sala de aula ainda é povoada por professoras (apenas 6,8% dos estudantes de Pedagogia em modo presencial são homens) e que professores estão em franca minoria. Todavia, esse não é o caso na Licenciatura em Música. As causas para isso poderiam ser estudadas.

**Figura 4: Tabela representativa das respostas à pergunta “Onde você pretende atuar daqui a 5 anos?”**

Perspectiva de atuação no Magistério nos próximos 5 anos	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Em escola pública, como professor.	40,7%	25,9%	14,7%	41,1%	27,3%	13,7%
Em escola privada, como professor.	19,2%	10,6%	8,6%	25,3%	15,5%	9,8%
Em escola/instituição pública, na gestão educacional.	10,9%	7,2%	3,7%	9,8%	6,5%	3,3%
Em escola/instituição privada, na gestão educacional.	6,6%	4,7%	2,0%	8,6%	5,8%	2,7%
Em outro campo de atuação profissional não vinculado à educação.	22,6%	14,5%	8,1%	15,3%	10,0%	5,3%
Total	100,0%	62,9%	37,1%	100,0%	65,1%	34,9%

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

A Figura 2 mostra que os homens são maioria nos cursos de Licenciatura em Música, e a Figura 4 prevê que também podem ser maioria nas escolas: 36,5% dos respondentes planejam ser atuantes em sala de aula e apenas 19,2% das mulheres têm perspectiva de tornarem-se professoras.

As próximas figuras apontam uma tendência no ensino superior: estudantes universitários de primeira geração, estudantes cujos pais não têm formação superior. Segundo Gatti et al. “a escolaridade dos pais é um dos indicadores da bagagem cultural de origem dos estudantes” (GATTI et al., 2019, p. 148). As pesquisadoras destacam “o

baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência” e chamam atenção para o fato de que no “início dos anos 2000, pouco mais de 30% desses estudantes constituíam os primeiros entre os seus familiares que logravam concluir o ensino médio, e algo mais do que 10% representavam aqueles que conseguiam fazer um curso superior” (GATTI et al., 2019, p. 148), mas que esse cenário se modificou “à medida que se ampliou o espectro social dos estudantes que passaram a ter acesso à licenciatura nos 10 anos que decorreram entre 2005 e 2014” (GATTI et al., 2019, p. 149).

**Figura 5: Tabela representando a distribuição percentual de estudantes segundo o Grau de escolaridade da mãe.**

Grau de escolaridade da mãe	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Nenhuma.	3,0%	2,1%	1,0%	5,8%	3,6%	2,2%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	20,6%	13,1%	7,5%	33,3%	21,1%	12,2%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	14,7%	9,6%	5,1%	16,0%	10,7%	5,3%
Ensino Médio.	35,3%	22,2%	13,1%	29,4%	20,4%	8,9%
Ensino Superior - Graduação.	17,1%	10,4%	6,7%	10,3%	6,5%	3,8%
Pós-graduação.	9,3%	5,5%	3,8%	5,2%	2,7%	2,4%
Total	100,0%	62,9%	37,1%	100,0%	65,1%	34,9%

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

**Figura 6: Tabela representando a distribuição percentual de estudantes segundo o Grau de escolaridade do pai.**

Grau de escolaridade do pai	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Nenhuma.	5,4%	3,9%	1,5%	7,7%	4,6%	3,1%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	26,4%	16,7%	9,7%	34,5%	24,2%	10,3%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	14,5%	9,4%	5,1%	15,1%	10,3%	4,8%
Ensino Médio.	32,8%	20,2%	12,7%	27,5%	16,5%	11,0%
Ensino Superior - Graduação.	15,3%	9,0%	6,3%	11,2%	7,2%	4,0%
Pós-graduação.	5,5%	3,8%	1,8%	4,0%	2,2%	1,7%
Total	100,0%	62,9%	37,1%	100,0%	65,1%	34,9%

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

Apesar da escolaridade dos pais não ser indicativo direto, as políticas públicas de governos passados que procuraram ampliar o acesso ao Ensino Superior podem ser retratadas nos dados. Segundo os dados apurados no ENADE 2017, apenas 26,4% das mães e 20,8% dos pais dos estudantes de Licenciatura em Música concluíram o ensino superior ou possuem uma pós-graduação. A pesquisa de Gatti et al. (2019) afirmam que a bagagem cultural entre os licenciandos em áreas específicas é maior do que a dos estudantes de pedagogia.

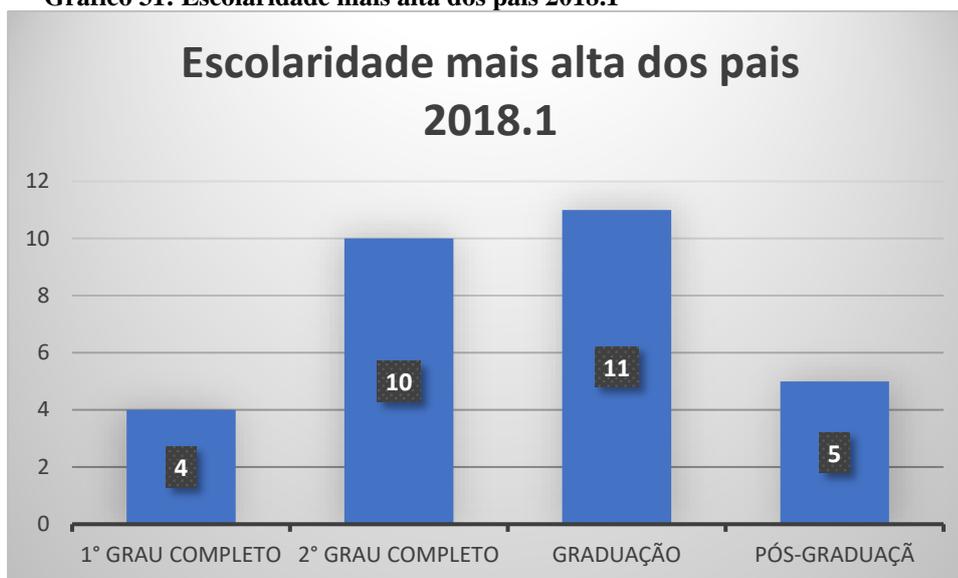
Porém, na UNIRIO, grande parte dos ingressantes vêm de ambientes mais familiarizados com o contexto acadêmico, como demonstram os próximos gráficos.

**Gráfico 29: Escolaridade mais altas dos pais 2017.1**

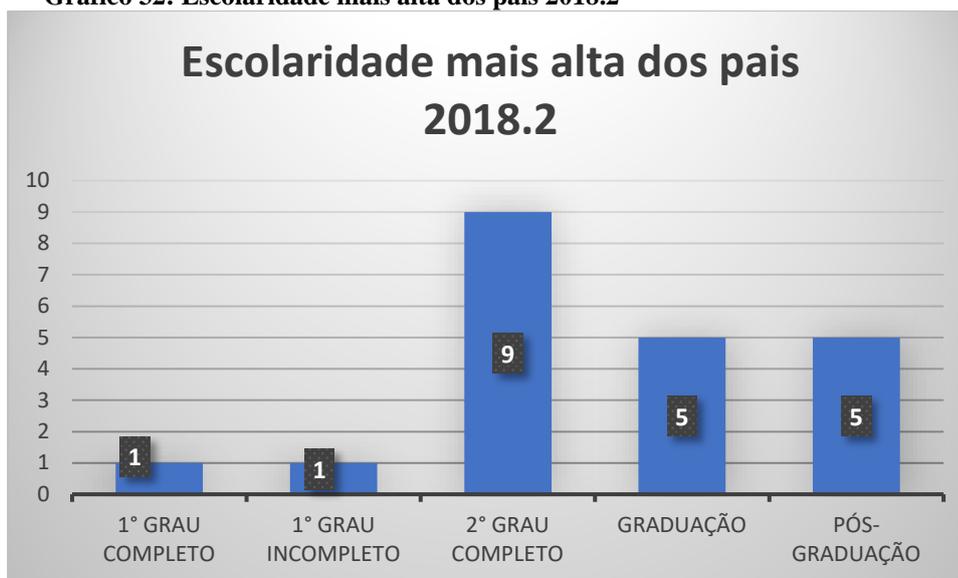
Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 30: Escolaridade mais alta dos pais 2017.2**

Fonte: WALDACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 31: Escolaridade mais alta dos pais 2018.1**

Fonte: WALDACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 32: Escolaridade mais alta dos pais 2018.2**

Fonte: WALDACH BRAGA, 2019.

A discrepância pode ter vários motivos, sobre os quais é possível apenas fazer suposições. Uma hipótese é de que o Rio de Janeiro, por ser um grande centro urbano, atrai maior número de trabalhadores qualificados e por isso os pais dos estudantes do IVL têm probabilidade mais alta de ter terminado uma graduação ou pós-graduação.

O questionário socioeconômico do ENADE confirmou os dados coletados por mim quanto à situação financeira e renda familiar dos ingressantes.

**Figura 7: Tabela da distribuição dos estudantes segundo a faixa de renda familiar em salários mínimos.**

Renda mensal familiar	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Até 1,5 SM (até R\$ 1.405,50).	22,4%	14,2%	8,1%	12,0%	7,0%	5,0%
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	29,4%	18,5%	10,9%	25,3%	16,8%	8,4%
De 3 a 4,5 SM (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	22,7%	14,0%	8,7%	26,8%	18,4%	8,4%
De 4,5 a 6 SM (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	10,7%	6,7%	3,9%	15,8%	9,1%	6,7%
De 6 a 10 SM (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	9,4%	5,9%	3,5%	13,7%	9,5%	4,3%
De 10 a 30 SM (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).	5,1%	3,2%	1,9%	6,2%	4,3%	1,9%
Acima de 30 SM (mais de R\$ 28.110,00).	0,4%	0,3%	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%
Total	100,0%	62,9%	37,1%	100,0%	65,1%	34,9%

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2017.

Esses dados concordam com os dados obtidos junto aos alunos do IVL, apontando que muitos dos estudantes já trabalham ou precisam de alguma bolsa institucional para garantir que consigam concluir os seus estudos. O questionário socioeconômico legitima minhas hipóteses ao evidenciar que 51,8% da população de estudantes de Licenciatura em Música que participaram do ENADE têm renda familiar igual ou menor que 3 salários mínimos. A figura a seguir demonstra que maior parte dos estudantes têm renda própria.

**Figura 8: Tabela da distribuição dos estudantes segundo a situação financeira.**

Situação financeira e sustento da família	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.	8,5%	4,4%	4,1%	1,0%	0,2%	0,9%
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.	16,3%	7,5%	8,8%	9,8%	4,1%	5,7%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.	34,8%	21,5%	13,3%	19,9%	11,9%	8,1%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.	11,2%	8,3%	2,9%	17,4%	12,7%	4,6%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	18,9%	12,6%	6,3%	33,3%	21,6%	11,7%
Sou o principal responsável pelo sustento da família.	10,3%	8,8%	1,5%	18,6%	14,6%	4,0%
Total	100,0%	62,9%	37,1%	100,0%	65,1%	34,9%

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2017.

O questionário socioeconômico legitima minha hipótese ao comprovar que apenas 8,5% dos estudantes não têm renda, outros 16,3% também não têm renda, mas podem ser um peso para as finanças familiares, pois têm seus custos financiados pela família. A grande maioria dos estudantes trabalha e mais de 10% dos estudantes são os principais responsáveis pelo sustento de suas famílias.

## CAPÍTULO 4

### AS PERSPECTIVAS DOS VETERANOS COMPARADAS ÀS EXPECTATIVAS DOS INGRESSANTES

Durante a pesquisa realizada para averiguar o perfil do ingressante do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO (WALDBACH BRAGA, 2015), constatou-se, nas respostas das questões discursivas, um alunado ingressante com uma visão tecnicista do ensino de música. A pesquisa aqui reportada manteve as perguntas feitas na pesquisa anterior – 2014.1, 2014.2 e 2015.1 - no questionário submetido aos ingressantes nos anos de 2017 e 2018, para comparar as expectativas daqueles alunos pesquisados para o TCC (WALDBACH BRAGA, 2015) com as desses alunos mais recentes.

A análise e comparação das respostas obtidas junto aos ingressantes de períodos distintos é apresentada na primeira parte deste capítulo. Na segunda parte, é apresentada a análise das falas de alunos em fase de conclusão de curso, com o intuito de verificar se houve mudanças em relação às visões dos alunos sobre o que esperar do curso. A coleta foi realizada em duas etapas: 1) Envio de questionário *online*, respondido por um número insuficiente de alunos, fato que levou à necessidade de uma segunda etapa. 2) Entrevista em Grupo Focal, realizada em uma disciplina obrigatória, da qual participaram 12 alunos. Os procedimentos são detalhados mais profundamente no item 4.2.

#### 4.1 As expectativas dos ingressantes

As expectativas dos alunos ingressantes foram aferidas por meio de questionários, aplicados durante as primeiras aulas de uma disciplina obrigatória. No período de 2014 a 2015, os questionários<sup>17</sup> eram físicos e preenchidos em sala de aula. Entre 2017 e 2018, os questionários (Anexo 1) foram enviados para que os alunos os preenchessem *online*. Esse procedimento possibilitou que o questionário fosse enviado via *e-mail* aos alunos não presentes na primeira aula.

Para avaliar as respostas obtidas pelos questionários, foi utilizada a análise temática proposta por Braun e Clarke (BRAUN; CLARKE, 2006). Durante a avaliação e

---

<sup>17</sup> Esse primeiro questionário foi elaborado para pesquisa do TCC (WALDBACH BRAGA, 2015).

análise dos dados coletados na pesquisa realizada anteriormente (WALDBACH BRAGA, 2015), foram encontradas respostas que se repetiam ou eram similares e, portanto, foram agrupadas sob os mesmos rótulos e serão apresentados e analisados nos tópicos que se seguem.

#### **4.1.1 Análise dos temas surgidos na pesquisa de 2014.1 a 2015.1**

As respostas dos alunos ingressantes no período entre 2014 e 2015 apresentam três temas marcantes: o tecnicismo (tema 1); a necessidade de formação instrumental (tema 2), ambos geralmente apresentados concomitantemente; vocação (tema 3), denominado vocação (tema 3); e um quarto tema no qual foram agrupadas as respostas evasivas (tema 4).

Antes de começar a análise dos temas, é importante ressaltar que o aspecto tecnicista expresso pelos ingressantes exemplifica-se principalmente pela procura e necessidade de referência aos métodos. Não só na música, métodos de ensino são essenciais na prática docente, mas, ao serem utilizados, devem vir acompanhados da prática reflexiva. A visão tecnicista vem destacada como um tema quando o ingressante só menciona a necessidade de conhecer e aplicar os métodos e não reflete o porquê nem o como desses métodos.

A visão tecnicista do ensino foi evidenciada nas respostas para a pergunta “O que você espera aprender no curso de Licenciatura?”. Grande parte dos alunos que ingressaram no IVL esperava aprender “Técnicas e métodos” (Ingressante 1 2014.1<sup>18</sup>). Este mesmo aluno exemplifica a segunda temática recorrente nas expectativas dos ingressantes: ele espera se “aprofundar nas matérias específicas musicais”, ou seja, sua resposta mescla temas tecnicistas e referentes à formação instrumental.

Em geral, a expectativa dos ingressantes da pesquisa de 2015 se mostra na resposta “Técnicas, métodos, uma nova visão de mundo, aprender mais de música” (Ingressante 2 2014.1). Esse aluno espera apreender técnicas de ensino no curso de Licenciatura em Música, além de desejar que a programação do curso lhe possibilite abrir tempo de estudo para que ele se torne um músico melhor e mais completo.

---

<sup>18</sup> Os questionários eram anônimos, portanto, as falas utilizadas como exemplo são sempre do Ingressante X de ano e semestre de ingresso (em que X é um número identificando quantas falas de ingressantes daquele semestre já foram utilizadas, sendo 1 para o primeiro, 2 para o segundo, e assim por diante).

O Ingressante 1 de 2014.2 respondeu que espera aprender “toda didática/metodologia para ser um grande instrumentista/professor”. Um outro ingressante deste período deseja aprender a “ensinar música aos alunos de uma forma eficiente, e também a ser um bom músico” (Ingressante 3 2014.1).

As respostas de 2015.1 não diferem muito, como pôde ser observado nos seguintes exemplos: o ingressante 1 de 2015.1 deseja alcançar um “Aprofundamento no mundo musical e metodologias aplicáveis em sala de aula” e o Ingressante 2 de 2015.2 tem a esperança de “Além de se desenvolver na área da música, como teoria, audição e etc. (sic), aprender as técnicas de um bom professor”.

As respostas dos alunos também evidenciam um desconhecimento do curso de Licenciatura em Música no IVL, como fica exemplificado na resposta do Ingressante 3 de 2014.1 que espera aprender “tudo”. Este é um exemplo de resposta que agrupei sob o título de respostas evasivas (tema 4). O desconhecimento da estruturação e propostas do curso de Licenciatura em Música do IVL também está presente em 2014.2 e 2015.1. Os ingressantes esperam aprender: “Como ser um ótimo professor de música” (Ingressante 4 2014.2) ou “Técnicas para lecionar música em escolas regulares. E só.” (Ingressante 3 de 2015.1).

As respostas da pesquisa de 2015 para a pergunta “Quais as habilidades que um músico precisa desenvolver para se tornar um professor de música?” corroboraram a minha percepção de que os alunos desconhecem as propostas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Música do IVL quando ingressam no curso. Também evidenciam uma falta de reflexão sobre o papel e o trabalho de um professor de música. A pergunta mencionada acima obteve respostas como: “Canto, percussão, flauta doce e *também práticas* de como utilizar essas habilidades” (Ingressante 1, 2014.1) [*Grifo meu*]; “Pedagogia e teorias de ensino básico da música.” (Ingressante 5, 2014.1); “Conhecer e ensinar” (Ingressante 6, 2014.1); “Didática, paciência e *técnicas de ensino*” (Ingressante 1, 2014.2) [*Grifo meu*]; “*Criatividade, paciência, força de vontade, dedicação*” (Ingressante 4, 2014.2); “Paciência, ser sensível às necessidades e limitações de cada aluno” (Ingressante 5, 2014.2); “Carisma, empatia, domínio de inteligência emocional e senso de liderança (*além da técnica*)” (Ingressante 2, 2015.1) [*Grifo meu*]; “Paciência, didática, versatilidade” (Ingressante 4, 2015.1).

Os ingressantes deram respostas utilizando palavras muito genéricas, como “paciência” e “sensibilidade”. Estes exemplos de respostas genéricas e evasivas (tema 4)

levam a crer que alguns dos alunos ingressantes naquele período não refletiram sobre sua futura profissão ou sobre suas possíveis atuações no mercado de trabalho ao escolher ingressar em um curso de Licenciatura em Música.

Algumas dessas respostas suscitam reflexões por estarem agrupadas no tema “vocação”. Ressalto que este termo evoca a rela o entre o sacerdócio e a profissão docente. Além disso, o termo traz o significado de que o indivíduo nasce com uma pr disposi o que deverá ser lapidada em sua forma o. Acredito que a profissão docente pode ser aprendida, mas não há como se ensinar a ter empatia, força de vontade, inteligência emocional e carisma, por exemplo.

O tema “necessidade de forma o instrumental” (tema 2) também apareceu nesta questão. Apesar de todos os ingressantes serem músicos, pois devem passar por uma prova de execu o musical para ingressarem no curso, muitos escrevem que devem desenvolver suas habilidades musicais para serem professores de música, como ficou evidenciado no exemplo do Ingressante 1 de 2014.1.

#### **4.1.2 Os ingressantes do período de 2017.2 a 2018.2**

Atendendo ao exposto por Galasi ski e Koz owska (2010) no que diz respeito às respostas discursivas nos questionários, algumas delas devem ser avaliadas com maior aten o. A partir de 2017, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de  tica da UNIRIO, o que resultou em atraso no início da coleta. A coleta no primeiro período de 2017 foi iniciada em abril, e não no primeiro dia de aula, como de costume. Como alguns alunos não responderam imediatamente ao questionário, mas após terem cursado algumas aulas na Licenciatura, existe a possibilidade de que suas convic es iniciais já pudessem ter sofrido modifica es, devido às vivências, sempre impactantes, nas primeiras semanas de um novo curso.

Segundo Galasi ski e Koz owska (2010), existe sempre uma tendência do entrevistado, mesmo que respondendo anonimamente, de preencher o que ele julga ser considerado a resposta correta, tentando intuir o que o entrevistador quer descobrir. Apesar de alguns dados referentes às questões discursivas terem de ser desconsiderados, as informa es colhidas em questões objetivas puderam ser aproveitadas.

Um exemplo de resposta para a primeira pergunta (Quais as habilidades que um músico precisa desenvolver para se tornar um professor de música?) do questionário

*online* preenchido pelos alunos ingressantes foi: “Além de formar bons professores, que seja um conjunto de experiências e aprendizagem produtivas (e prazerosas) dos pontos de vista acadêmico, pessoal e profissional”. As primeiras semanas de um novo curso são sempre muito impactantes e as experiências podem ser muito marcantes, como pode ser observado em outra resposta: “Saber ouvir e tocar com outros músicos respeitando volume e dinâmica da música. Gostar de ensinar e estar sempre aberto a aprender. Saber identificar o nível de cada aluno para propor exercícios nem tão fáceis, nem tão difíceis, mas estimulantes e desafiadores. Ser eclético e não ter preconceitos”. Ambos exemplos de respostas que tiveram que ser desconsideradas demonstram certa reflexão sobre os conteúdos aprendidos em sala de aula, fugindo ao padrão tecnicista da coleta realizada para o TCC e as posteriores a esse período, conforme será demonstrado. Essas respostas demonstram que a importância de uma reflexão sobre a sua prática e a aplicação de diferentes métodos já ocorre muito cedo na formação docente no IVL, afinal de contas, uma prática reflexiva não exclui os fundamentos técnicos.

Nesta nova fase da pesquisa, os temas se mantiveram. As respostas ainda têm como uma das temáticas principais o aprofundamento e a ampliação da prática musical do ingressante. O Ingressante 1 de 2017.2 exemplifica esses pontos em sua resposta: “Espero aprender com um amplo e variado repertório e mais tarde me aprofundar no meu instrumento, mas a princípio dar aula em ensino básico” (Ingressante 1, 2017.2). A concomitância dos temas do tecnicismo e da necessidade de formação instrumental também está evidenciada no seguinte exemplo: “Me mostrar o caminho para *melhorar minhas habilidades musicais*, assim como me instruir em *maneiras melhores de se ministrar aula*” (Ingressante 4, 2017.2) [*grifo meu*].

Nessa segunda fase da pesquisa, o tecnicismo também surge de maneira marcante em respostas como: “Espero conhecer mais os métodos para aplicar na aula e aprimorar a parte teórica, além de aumentar meus conhecimentos gerais na música.” (Ingressante 2, 2017.2). Com frequência os alunos falam de métodos como o Ingressante 3 de 2017.2: “Aprender métodos novos para ensinar alunos de diferentes idades [...]”. Outros estudantes também demonstram preocupação com seu estudo instrumental e de “teoria” do aprender a ensinar e, portanto, essas respostas foram agrupadas no tema do tecnicismo.

Assim como as respostas dos ingressantes de 2017.2, as dos alunos de 2018 também exemplificam ingressantes que demonstram alguma preocupação com a maneira de aprender a dar aulas. O Ingressante 1 de 2018.1 espera “*Aprender mais sobre didática*

para melhorar minha forma de dar aula” (Ingressante 1, 2018.1) [*grifo meu*]. Contudo, as habilidades musicais também são muito mencionadas: “Um curso que *aprimore minhas habilidades na Música* e que tenha uma capacitação em ser professor de Música” (Ingressante 2, 2018.1) [*grifo meu*]. Outros exemplos são: “Maior possibilidades (*sic*) de *estudos musicais*.” (Ingressante 5, 2017.2) [*grifo meu*]; “Ampliar e aperfeiçoar meus *conhecimentos musicais*, bem como minha *habilidade pedagógica* na área da música” (Ingressante 3, 2018.1) [*grifo meu*]; “*Aprender mais sobre didática* para melhorar minha forma de dar aula” (Ingressante 1, 2018.2) [*grifos meu*]; “Um curso que *aprimore minhas habilidades na Música* e que tenha uma *capacitação em ser professor de Música*” (Ingressante 2, 2018.2) [*grifo meu*]; “Ampliar e aperfeiçoar meus *conhecimentos musicais*, bem como minha *habilidade pedagógica* na área da música” (Ingressante 3, 2018.2) [*grifo meu*].

A resposta de um ingressante de 2018.2 resume os temas encontrados nas respostas dos alunos à questão do que os alunos esperam do curso: “prática e teoria de ensino” (Ingressante 4, 2018.2).

A segunda questão discursiva do questionário antigo foi mantida no questionário *online*. Perguntou-se aos alunos ingressantes nos períodos 2017.2, 2018.1 e 2018.2 quais as habilidades que um músico precisaria desenvolver para se tornar um professor de música. Assim como as respostas da pesquisa de 2015, as respostas para essa pergunta foram vagas, portanto incluídas no tema 4 (respostas evasivas).

Novamente, alguns ingressantes demonstraram alguma preocupação com sua habilidade de atuar em sala de aula (tema 1). O Ingressante 7 de 2017.2 respondeu: “Conhecimentos da teoria musical e *princípios básicos da educação*” [*grifo meu*]. A reflexão sobre uma possível atuação em sala de aula, também fica explícita nas respostas do Ingressante 3 de 2018.1 “*Didática, retórica e conhecimentos gerais de música e pedagogia*”, e do Ingressante 8 de 2018.2: “Criatividade e *didática*.” (Ingressante 8, 2018.2) [*grifos meus*]. Outros exemplos de ingressantes que pensaram sobre como aprenderiam a ensinar são: “Saber ouvir. Aprender com os alunos. Estudar. Estar informado. Ter vasto repertório” (Ingressante 1, 2017.2); “Paciência, conhecimentos gerais sobre o tema, organização e *o estudo da didática*” (Ingressante 4, 2017.2) [*grifo meu*]; “*Didática, retórica e conhecimentos gerais de música e pedagogia*.” (Ingressante 3, 2018.2) [*grifo meu*]; “*Didática, dinâmica e vocação*” (Ingressante 9, 2017.2) [*grifo*

*meu*]; “Ser didático” (Ingressante 5, 2018.2); “Paciência, Dialética, Método de ensino, boa convivência com os alunos/professores ...” (Ingressante 8, 2017.2).

Percebe-se uma leve mudança do tecnicismo ‘puro’ detectado nos questionários para um modelo que também privilegia a reflexão, representado por preocupações ligadas a estar informado, estudar, organizar aulas, o estudo da didática e, principalmente, aprender com o aluno. Mas assim como os ingressantes da pesquisa de 2015, alguns dos ingressantes de anos mais recentes também deram respostas vagas e genéricas. Muitos alunos acreditam que paciência e empatia são habilidades que o músico precisa desenvolver para se tornar um professor de música. A seguir alguns exemplos: “Ser bastante criativo” (Ingressante 5, 2017.2); “Paciência, compromisso, respeito, empatia” (Ingressante 6, 2017.2); “paciência e percepção” (Ingressante 1, 2018.1 e Ingressante 1 2018.2); “Criatividade e didática.” (Ingressante 6, 2018.2); “Sensibilidade e empatia” (Ingressante 7, 2018.2).

Acredito que a paciência e a empatia são características de um bom professor. Porém não vejo como um curso superior possa ensinar essas características pessoais. Sensibilidade e respeito, principalmente pelas dificuldades e limitações de um aluno, até podem ser apreendidos em uma aula na faculdade de educação. A criatividade pode, e deve ser exercitada na universidade. Contudo, é difícil acreditar que tais sentimentos possam ser transmitidos aos alunos de um curso de licenciatura.

O relato dos temas analisados aponta para aspectos a serem estudados em maior detalhe. O que mais chama atenção é o fato dos ingressantes em Licenciatura em Música não terem uma noção muito clara do que significa cursar uma Licenciatura, acreditando que meras técnicas irão formar um bom professor.

#### **4.2 As perspectivas dos alunos prestes a se formar**

Para se detectar se as vivências na Universidade mudaram as visões dos alunos ingressantes, foram realizados dois procedimentos. Inicialmente, um questionário foi enviado via *e-mail* aos alunos da matéria de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III e IV com um *link* para o questionário *online*, anônimo, do *google forms* (ANEXO 2). Devido ao baixo número de respostas as perguntas, também foram enviadas via *e-mail* a alguns alunos que tinham apresentado seu TCC no final de 2018.

Após a análise das respostas, constatou-se a necessidade do aprofundamento da pesquisa em relação às ideias dos alunos prestes a se formarem. Assim, foi realizado o segundo procedimento, também implementado em uma disciplina obrigatória, para que o contato direto com os alunos pudesse garantir um maior número de respostas. Logo, foi planejado um Grupo Focal (GF) que foi realizado durante a aula de Monografia (MONO). A disciplina MONO é obrigatória e pré-requisito da matéria Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No fluxograma do curso, MONO deve ser cursada no penúltimo período da Licenciatura. A escolha por essa disciplina foi feita devido ao fato de TCC, apesar de obrigatória, não ser presencial e em grupo. Os alunos inscritos trabalham em casa e recebem orientações pontuais quando necessário.

A seguir, são apresentadas as análises desses distintos métodos de coleta de dados.

#### **4.2.1 Coleta de dados dos alunos de Estágio Curricular Supervisionado (ECS)**

Foram escolhidas as turmas de ECS III e IV, pois no fluxograma do curso essas matérias são cursadas nos últimos anos da licenciatura. As aulas de ECS podem ser cursadas sem pré-requisitos entre elas, ou seja, um aluno pode cursar ECS IV antes de ter cursado ECS I. Os ECS também podem ser cursados concomitantemente.

Foram enviados *e-mails* com o *link* para o questionário a 58 alunos. Apenas 15 alunos responderam. Devido ao baixo número de respondentes, também foram enviados *e-mails* a alguns alunos que apresentaram seu TCC, sendo que quatro respostas adicionais foram obtidas.

Esperava-se demonstrar que as vivências no curso de Licenciatura em Música possibilitariam mudança nas visões dos estudantes em relação ao modelo de ensino tecnicista. O objetivo do questionário era traçar uma possível conexão entre as respostas obtidas com os estudantes em fase de conclusão do curso e as oferecidas pelos alunos ingressantes às perguntas dos questionários que lhes foram feitas (O que você espera do curso de Licenciatura? Quais as habilidades que um músico precisa desenvolver para se tornar professor de música?).

No questionário *online*, foi aferido o semestre de ingresso do respondente e o semestre de provável conclusão. Foram feitas apenas duas perguntas:

- O curso atendeu às suas expectativas de quando você se inscreveu em Licenciatura em Música no IVL? Por favor, explique o porquê.
- Segundo a sua opinião, o curso preparou você, músico, para atuar em sala de aula como professor? Por favor, explique o porquê.

Além das perguntas, o questionário *online* dirigido aos veteranos também dispunha de um espaço livre para que os estudantes pudessem deixar outros comentários.

#### 4.2.1.1 As falas destes alunos

As respostas à primeira pergunta (O curso atendeu às suas expectativas de quando você se inscreveu em Licenciatura em Música no IVL? Por favor explique o porquê.) foram muito díspares. Um aluno apenas respondeu: “Sim. Os professores são muito bons em música.” (Veterano cursando TCC 1). Porém outros deram respostas mais completas. Um veterano ingressante de 2015.1 e que, portanto, participou da primeira fase da pesquisa) explicou:

Sim, no sentido de dar uma boa formação para o professor, possuindo muitas matérias que envolvem a educação, seja ela musical ou não, muito bons professores e aulas bem interessantes, envolvendo diferentes temáticas. No entanto, se restringe muito à formação do professor, não à do músico. Muito difícil continuar praticando os instrumentos, enquanto se está fazendo o curso. Também não é pensado para aquele que já atua no mercado de trabalho, sendo ainda mais difícil de concluir o curso de licenciatura, no tempo esperado, considerando a oferta de matérias com horários e dias restritos. (Veterano 1, 2015.1)

O veterano aborda uma questão que diz respeito à dificuldade de dar continuidade à sua prática musical, que foi uma expectativa observada junto aos ingressantes, agrupada no tema 2. O Veterano citado acima acha que o curso é muito voltado para a formação de professores, porém não comenta se sua própria visão pedagógica mudou no curso, demonstrando que sua principal expectativa estaria mais adequada ao Bacharelado. Uma fala do Veterano 1, 2015.1 que se repete entre outros estudantes do IVL demonstra as frustrações cotidianas relacionadas ao curso, como a dificuldade de conciliar horários e concluir o curso no tempo esperado. Este novo tema foi denominado equilíbrio entre vida acadêmica e particular (tema 5).

Apesar de só uma resposta aos questionários abordar o tema 5, não deixa de ser um tópico válido. O equilíbrio entre a vida acadêmica e particular é alvo de queixas frequentes, que percebi entre os meus colegas durante a minha graduação e, mais recentemente, no grupo fechado do Instituto no *Facebook*, no qual sempre são postados comentários a respeito da dificuldade de conciliação de horários entre as disciplinas ofertadas no IVL e os horários de trabalho. Essa queixa persiste, mesmo após a reorganização do fluxograma do Curso e os horários após a greve das IFES de 2012.

Ainda sobre a primeira pergunta, as respostas de dois alunos chamam atenção:

Majoritariamente sim! Só acho que algumas matérias optativas deveriam ser obrigatórias, como Educação Especial, práticas de dança afro. É absurdo não termos aulas obrigatórias de métodos de música Dalcroze, Gazzi, etc. Só tem em PROM. Eu acabei não pegando nenhum e vou me formar sem nenhum suporte teórico para dar aulas. Sem falar que pra concurso tudo isso é cobrado... (Veterano 2, 2015.1);

[...] Também acho que deveria haver uma matéria específica de pedagogia musical, uma vez que a ideia é ser um curso de licenciatura. poderia ser um método a cada semestre ou dois semestres com nomes como Dalcroze, Orff, Swanwick, Gazzi de Sá e afins. Matérias sobre estes professores só apareceram como eletivas e de forma muito rara. (Veterano com TCC 2).

Nestes dois exemplos, percebe-se que esses alunos não usufruem das possibilidades que o próprio curso oferece, queixando-se de uma das disciplinas que mais oportuniza escolhas com relação a pedagogia musical. O eixo principal do curso de Licenciatura em Música do IVL é a matéria Processos de Musicalização (PROM)<sup>19</sup>. Nesta disciplina, regularmente são oferecidos temas relacionados aos diferentes métodos musicais. Um dos temas, que com maior frequência é oferecido, é um PROM de Orff e Gazzi (FERREIRA, 2018, p. 85). Contudo, é necessário ressaltar que o primeiro depoimento demonstra que o estudante tem uma concepção mais ampla a respeito da sua formação docente, estando preocupado com a Educação Especial e as Danças Afro.

Atendendo aos pressupostos de Galasiński e Kozłowska (2010) no intuito de não induzir determinado tipo de resposta, não foi perguntado se a visão tecnicista inicial havia mudado no decorrer do curso, mas foi possível perceber pelas respostas que esta visão foi diluída. Em resposta à questão “Segundo a sua opinião, o curso preparou você, músico, para atuar em sala de aula como professor? Por favor explique o porquê”, a resposta do

---

<sup>19</sup> Esta disciplina é mais amplamente comentada no capítulo 2.

Veterano 1, 2014.2 foi: “Sim, pois pude por em prática na sala de aula o que eu aprendi na teoria dentro da Universidade.” exemplificando a continuidade da presença do tema 1, o tecnicismo, na fala dos veteranos o Veterano 2, 2014.2 escreveu que:

Não, penso que o curso ainda falta dar *mais visibilidades a práticas de ensino* para que os licenciandos saiam com segurança para ministrar aulas e prestar concursos.

Houve também respostas que abordam um tema novo. Alguns alunos expressaram falta de articulação teórico-prática (tema 6) durante o curso:

Senti falta de disciplinas que me preparassem melhor para dar aulas, principalmente a matéria percepção musical, porém ouvi falar de professores do IVL que abordavam isso. Acho que os alunos da licenciatura deveriam ser direcionados diretamente pra esses professores, pois quando chegam em sala de aula, aquelas disciplinas no IVL poderiam ajudar o professor a explorar a melhor forma didática de abordar um assunto. Mas o curso me preparou em parte sim, só que só aprendi melhor na prática, quando tive de trabalhar sozinha e tive de pesquisar muito material por fora da UNIRIO. (Veterana 1, 2014.1).

Este depoimento demonstra que a aluna não consegue discernir o objetivo de uma disciplina que influirá em sua capacidade e habilidades musicais pessoais. Tudo leva a crer que a aluna associa o ensino da percepção feito na universidade a uma proposta a ser levada à Educação Básica. Em outras palavras, ela parece pensar que a ênfase a ser dada na escola regular estaria no ensino da leitura e escrita musical. Uma análise mais aprofundada dos problemas que envolvem este tipo de visão foge ao escopo deste estudo, embora o assunto mereça ser pontuado. De qualquer forma, este depoimento apresenta o tema 6: articulação teoria-prática.

Uma opinião divergente, dentro do mesmo tema, é exposta pelo Veterano em fase de conclusão:

Sim. O curso de licenciatura é bem completo e agora no último período que me dou conta disso, vai muito além do ensino de metodologias para dar aula, não foi só (*sic*) as disciplinas pedagógicas e os PROMs. Um exemplo disso, no meu caso, foi entender que as aulas de PEM (Percepção), HAR (Harmonia) e HARTEC (Harmonia do Teclado) me ajudaram posteriormente nas aulas de ATI (Arranjo e Técnicas de Instrumentação) e todo esse aprendizado contribuiu para a criação de arranjo no ECS (Estágio Curricular Supervisionado). As matérias do curso de licenciatura são muito bem planejadas.

Ao contrário da Veterana 1, 2014.1, o estudante concluinte já apresenta uma reflexão a respeito do curso, percebendo que as disciplinas mais ligadas à sua própria

formação podem influir em sua prática pedagógica. Este aluno entendeu que, na realidade, o professor iniciante, por melhor que tenha sido seu curso, terá sempre que continuar pesquisando e, frequentemente, aprendendo pelo método de ensaio e erro. Esta mesma resposta evidencia a importância do ECS como importante disciplina que “costura” as experiências teóricas da universidade e permite uma maior articulação entre teoria e prática. Um outro aspecto evidenciado nas últimas respostas é a importância de saber escolher quais matérias-cursar durante a Licenciatura.

De qualquer forma, as respostas dos estudantes veteranos apresentam uma visão mais crítica e diferenciada, se comparadas às respostas dos alunos ingressantes, o que mostra, de certa maneira, que, ao cursar a licenciatura, o aluno passa a ter uma compreensão melhor das “competências” necessárias para se tornar um professor. Deste modo, embora aparentemente apontando as falhas do curso, percebe-se que o alunado demonstra ter modificado suas visões iniciais. É preciso lembrar que esses “veteranos” estavam, muito provavelmente, entre os alunos ingressantes pesquisados nos anos de 2014 e 2015. Mesmo que seja impossível, devido ao anonimato, procurar comparar se são os mesmos, ainda é possível perceber maior capacidade de reflexão nas respostas.

#### **4.2.2 Coleta de dados dos alunos de MONO**

Conforme explicado na introdução deste capítulo, devido à baixa adesão ao questionário *online* enviado via *e-mail* aos alunos de ECS III e IV e ao pequeno número de respostas obtidas, foi necessário encontrar uma outra maneira de verificar se as vivências no curso de Licenciatura em Música teriam mudado as visões dos estudantes e se seria possível traçar uma possível conexão entre os novos pontos de vista e as respostas dos ingressantes.

Para atender a tal propósito, o Grupo Focal pareceu ideal pois trata-se de “um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas” (GATTI, 2005, p.8). O GF caracteriza-se “como uma ferramenta capaz de criar condições para que os participantes possam inferir, fazer críticas e se posicionar acerca da temática para a qual foram convidados a conversar, o que enriquece a coleta de dados e beneficia a análise de dados a ser realizada pelo pesquisador” (REGO, 2013, p. 68).

Segundo Gatti (2005, p. 7), deve-se privilegiar “a seleção dos participantes segundo alguns critérios — conforme o problema em estudo —, desde que eles possuam

algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo” (GATTI, 2005, p. 7). Portanto, o GF foi realizado durante uma aula de Monografia (MONO), uma disciplina obrigatória para os alunos de Licenciatura em Música, que, segundo o fluxograma do curso, deveria ser cursada no penúltimo semestre.

Os alunos selecionados para participar do GF estão chegando ao fim de sua graduação (a maioria dos participantes irá concluir os seus estudos no fim de 2019) e possuem a característica comum de que em breve estarão habilitados para atuar em sala de aula na Educação Básica. Todos os alunos cursando a referida disciplina já fizeram ao menos algum ECS e estão se preparando para escreverem seus TCCs.

A intenção foi dividir a dinâmica do GF em três momentos. Um primeiro momento levaria os participantes a refletirem sobre seus sentimentos em relação ao início de sua atuação solo em sala de aula. Após esse primeiro momento, a proposta era averiguar como os estudantes se sentiam no início de seu curso quanto à possibilidade de dar aulas em escolas. E por fim, caso houvesse ocorrido uma mudança, tentar descobrir quando e como ela ocorreu.

Foram preparadas três perguntas para guiar o debate durante a dinâmica do grupo focal e incentivar a reflexão:

- Como vocês se sentem em relação a começarem a atuar sozinhos, fora de um ambiente controlado como os de ECS, em sala de aula do ensino básico?
- Vocês se lembram quais eram seus sentimentos em relação à a uma possível atuação em sala de aula no início do curso?
- Vocês lembram se/quando/por que esses sentimentos mudaram?

Treze alunos participaram do GF. Alguns chegaram atrasados para a aula e houve algumas interrupções para que a dinâmica pudesse ser explicada aos estudantes tardios. Após ter participado do início da conversa, um estudante saiu mais cedo da aula e não retornou.

#### 4.2.2.1 Falas do Grupo Focal

A primeira pergunta levada ao grupo foi: como vocês se sentem em relação a começarem a atuar sozinhos em sala de aula? Essa pergunta deveria levar os participantes a refletirem sobre o início de sua carreira docente. Devido a dados de pesquisa anterior, já havia o entendimento de que alguns dos estudantes provavelmente já atuavam como professores em aulas particulares, por isso foi dada ênfase à atuação em sala de aula na Educação Básica.

Durante a análise da gravação, algo que chamou muita atenção nas respostas à primeira pergunta foi a relutância em atuar em sala de aula na Educação Básica.

Antônio<sup>20</sup>, por exemplo, já deu aula no ensino básico, mas, se puder optar, prefere dar aula em uma escola especializada de música: “Eu já dei aula em escola, mas eu particularmente prefiro dar aula em Instituto de Música [...] em escola para mim não seria prioridade [...] Sala de aula em ensino regular seria a terceira opção para mim” (Antônio).

Antonio não é o único aluno que prefere não dar aula no ensino regular, mas que não se incomodaria em dar aulas em escolas de música: “[Penso em dar aula] em escolas de música, escola regular só nos estágios.” (Bernardo).

Apesar da relutância, muitos veem o ensino de música em escolas como uma das possibilidades de sua atuação futura: “Até hoje eu não tenho só essa ideia [de dar aula em escola da Educação Básica]. É uma das possibilidades e não está em primeiro lugar.” (Ana); “Ainda não me vejo saindo daqui sendo professora em sala de aula, mas quando eu entrei o meu discurso era: ‘quero ter a possibilidade de...’. E eu ainda saio tendo esse discurso, porque me interessa, mas minha tangente é outra.” (Carolina).

Assim como Carolina, é comum o interesse em outras áreas ser utilizado como um pretexto para não dar aulas como no caso de Carlos e Antônio: “Na minha atual conjuntura hoje eu estou trabalhando muito mais como produtor musical do que como professor mesmo.” (Carlos); “Pretendo fazer Bacharel em Piano e trabalhar [inaudível] e em performance mesmo.” (Antônio); “Eu gosto mais da *vibe* do lado da execução, sabe? Terminando a Licenciatura... gosto de dar aula, quero continuar a dar aula, mas não sei se vai ser para a vida inteira. Não sei se é o que eu quero de verdade” (Dante).

---

<sup>20</sup> Todos os nomes dos estudantes foram mudados para garantir o anonimato dos participantes.

Carlos e Antônio não pretendem seguir carreira docente em seu futuro próximo e mesmo assim escolheram cursar licenciatura. E ao contrário do que seria de se esperar de estudantes que estão se preparando para uma carreira que não planejam seguir, não abandonaram o curso ou pediram transferência interna, eles estão prestes a se formar. Tal constatação levantou a questão “Quais motivos levam alguém a fazer a escolha pelo curso de Licenciatura?”. Uma justificativa foi a grade abrangente do curso: “Eu escolhi também a Licenciatura pelo motivo de abrir o campo.” (Ana); e “Eu acho o curso de Licenciatura bem completo, a gente aprende bastante coisa, não é tão específico quanto o Bacharelado. Eu escolhi Licenciatura principalmente por causa disso. Que eu acho que eu ia vir para cá e aprender muita coisa.” (Dante)

Ana primeiro fez uma escolha por licenciatura: “Eu escolhi Licenciatura porque eu queria fazer alguma Licenciatura e essa área para mim... a música seria um [inaudível] que eu gostaria mais.” Ana

Ela foi uma das poucas a expressar essa ideia. Grande parte dos estudantes mencionou a possibilidade de prestar um concurso ou ter um diploma que permitisse dar aula como um atrativo pela escolha por licenciatura:

Não vou fazer Licenciatura para ser puramente professor de música. Só que eu já... Conforme eu já disse. A questão de ser professor, a gente já dá aula particular e também em Instituto de Música... também é um backup uma caixa forte [inaudível] e eu também penso em fazer o Bacharel em Arranjo.” (Antônio)

Mesmo aceitando atuar como professor, um aluno aponta que faria tal escolha apenas em condições muito negativas: “Eu quero ter essa possibilidade de passar em concurso. Vai que dá alguma merda na minha vida, eu ainda posso fazer o concurso dar uma aula aqui e ali...” (João).

Tais discursos levantam a questão da motivação que estes possíveis professores, concursados ou atuando em escolas particulares, teriam para dar aula. Ana diz que seria uma boa experiência: “Eu nunca dei aula, em qualquer instituição, escola... então depois que eu me formar eu estou aberta para qualquer coisa. Pretendo fazer concurso, assim... colégio. Para mim vai ser uma grande experiência em qualquer área.” (Ana).

Porém a motivação mais mencionada foi, sem dúvida, a monetária:

É muito provável. Se até o fim da minha faculdade, que eu vou me formar agora no fim do ano, que eu não tenha estabilidade na minha

carreira enquanto produtor eu faça assim... um concurso ou dê aula em um colégio particular. (Carlos)

Eu sempre gostei muito de tocar violão, só que eu falei ‘não vou para o Bacharelado em Violão’, ainda mais que eu amo dar aula e a questão do mercado... (Henrique).

Por uma questão de consciência eu estou persistindo na Licenciatura. [...] O mesmo concurso que eu posso prestar com um curso de Bacharelado eu posso prestar com uma Licenciatura, agora eu fazendo Bacharelado não posso prestar um concurso para a prefeitura do Rio de Janeiro, porque o Bacharelado não é aceito. É mais uma questão de abrir o campo [de emprego] (Dante)

Para fazer concurso. Apenas. Eu não tinha aparato musical para passar em um curso de MPB, de Bacharel, e licenciatura eu falei: ‘poxa, isso aqui eu consigo passar’ e eu quero fazer faculdade de música porque é o que eu faço. E aí passei. (João<sup>21</sup>)

Se você descobre que pode reforçar a renda da sua casa dando aula de uma coisa que você faz, por que não? (Estevam)

Chama atenção o vocabulário incisivo empregado para demonstrar que não pretendem trabalhar em escolas. Dante declarou que foge desta situação e João só entraria em uma escola para dar *workshops* ou seminários de instrumento, pois não quer trabalhar em sala de aula: “Se eu pudesse escolher, ou melhor se eu puder fugir, eu estou fugindo [de dar aula para criança em escola].” (Dante); “Agora até penso em dar aula, mas de instrumento, não quero dar musicalização, não é para mim. Eu tenho 4 estágios e eu sei que não é para mim.” (João).

Apesar de não pretenderem dar aulas na Educação Básica, alguns alunos sentem que o curso os preparou para essa atuação: “Olha não pretendo [dar aula]. Eu não gosto muito de trabalhar com crianças, mas eu me sinto preparado.” (Dante); “Sim, mas não sei se [quero dar aula] para o 1º e o 2º ano (risos).” (Felix, que atualmente dá aula para alunos do 1º e 2º ano fundamental).

Contudo essa opinião foi a minoria, como Estevam descreve e Gustavo completa: “Eu não diria que estamos preparados. Na verdade, a gente está com coragem” (Estevam); “Não prepara [o curso], não te deixa ok. Você começa a se preparar quando acontece o batismo de fogo, você é jogado aos leões né...” (Gustavo); “Até hoje, se eu me imagino em sala de aula, especialmente numa sala de aula de uma escola municipal, nas estruturas

---

<sup>21</sup> João ingressou no IVL em 2012, antes da modificação do THE para o curso de MPB. Hoje em dia, as provas do THE para o curso de MPB e Licenciatura têm o mesmo nível de dificuldade.

que tem eu me vejo apavorada um pouco.” (Carolina); “O conteúdo que você tem acesso aqui, não te deixa pronto.” (Julio); “Eu quero, mas me sinto muito insegura ainda.” (Ana).

Em suas respostas, alguns alunos adiantaram o tema de quando e como eles mudaram seus sentimentos em relação à atuação básica se comparados com o início de sua carreira acadêmica. Brenda foi a primeira levantar esse tema:

Eu também me sinto completamente preparada, porque quando eu entrei aqui na universidade eu entrei de cara logo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Aí eu fui aprendendo através do Pibid e de uns trabalhos que eu fazia também por fora em ONGs e musicalização em escolas da rede pública em escolas e cheguei a trabalhar numa escola particular musicalização para bebês. (Brenda)

Brenda não foi a única participante do referido programa:

Eu acho que eu estou pronto [para dar aulas no ensino básico] graças a uma coisa chamada Pibid que era fantástico e que me introduziu à vida de professor... de docência. O Pibid foi um marco muito grande para a minha vida. Antes do Pibid eu não sabia se eu queria ser professor de fato de escola regular, mas depois do Pibid essa se tornou uma grande possibilidade.” (Carlos)

Outros alunos expuseram a importância de matérias como ECS e PROM: “Eu fui me dando conta [de que eu seria professora] em estágio. Apesar de que eles [os professores] falam desde o primeiro semestre ‘você em sala de aula’.” (Carolina); “No início eu adorava tudo. Eu só comecei a pensar que eu ia dar aula quando eu comecei a fazer estágio.” (Igor); “Bebeu na fonte do PROM mergulha na realidade dos seus alunos. Se você não abrir mão de si em prol da classe, você não vai fazer nada se não outrificar o próximo.” (Gustavo). Felix completa:

Eu fazia aula de violão e o professor tinha me passado tudo que ele sabia. Aí ele me botou para começar a dar aula. Ali eu tomei aquele choque que algumas pessoas têm agora chegar na sala e que é que eu vou fazer? Ele jogava aluno para mim e aí? Que é que eu vou fazer? Aí eu tinha que dar aula e eu começava... Agora eu dou aula na educação infantil, de 1º ao 5º... Eu sempre dei aula de instrumento. Eu acabei pegando o ‘jeito’, a ‘coisa’ toda a metodologia que eu já sei como é que eu vou trabalhar. Aí com as crianças eu não sabia. A faculdade começou a me ajudar nisso, sabe? Eu não sabia como eu ia fazer com as crianças, crianças pequenas. Até que eu comecei a pensar numa estratégia, tinha como base o que eu tinha aprendido aqui em OM (Oficina de Música), nos PROMs. Em questão da criança... eu sempre procurava fazer atividade em que a criança pudesse criar e também apreciar. E fui meio que pegando o ‘jeito’. Agora já me identifiquei um pouco. Já não estou perdido totalmente.

E quando o tema mudou e começou-se a discutir as disciplinas ofertadas pelo curso, também surgiram críticas às disciplinas que foram consideradas importantes para a formação do professor de música, como fica claro no diálogo entre Ana e Gustavo sobre estágio:

Gustavo: Como você vê a gente tendo mais experiência aqui [na Universidade durante o curso]?

Ana: Eu acho que no estágio mesmo a gente poderia ter mais possibilidades de estar na frente.

Gustavo: Ter mais protagonismo.

Ana: Exatamente!

Outra crítica ao estágio foi manifestada por Carolina: “No próprio estágio você enxerga muita coisa que você não quer ser.” (Carolina).

Ana expressou sua dificuldade de pôr em prática os ensinamentos que ela adquiriu nos estágios. Uma das dificuldades citadas por ela seria a falta de estrutura que a disciplina música sofre em escolas de ensino básico:

As outras matérias que a gente vê português matemática, elas têm uma grade, um currículo a cumprir muito determinado de acordo com o que vem mais na frente. A música não tem muito isso. E a gente não sabe nem muito bem o que nem como abordar certas coisas, certos assuntos. Então a gente vê muito bem a importância da música, mas a gente não sabe muito bem como. Todos os estágios que eu participei eu achei muito interessantes, só que eu não sabia como fazer isso em uma sala de aula (Ana)

A fala de Ana demonstra ainda uma visão tecnicista. Ao comparar a disciplina música com outras, como o português e a matemática, ela se ressentiu de um programa rígido e, talvez, um livro didático, que já deixe “pronto” tudo o que ela precisa fazer. Como já mencionado anteriormente, aspectos do tecnicismo estão presentes na prática docente dos professores reflexivos. A fala pontual de Ana não demonstra reflexão, porém como será demonstrado a seguir, a aluna demonstra preocupação com os aspectos práticos de sua atuação.

Também houve reclamações com a disciplina de PROM. Ana sente que os PROMs cursados por ela davam muita ênfase à conteúdos teóricos, assim como Bernardo que apontou que a minoria dos PROMs tem um enfoque que traduza bem para a sala de aula do ensino básico:

A maioria dos PROMs que eu fiz foi assim [pouco práticos]. Foi só ouvir, ouvir, ouvir, ouvir, ler e... Você não tem experiência nenhuma de

como você vai aplicar aquilo. [...] Em todos [os PROMs] tinha que ter um jeito de a gente colocar em prática. (Ana)

Bernardo: Pensa em um PROM agora que vocês usariam em sala de aula.

[Todos da turma respondendo ao mesmo tempo]: Canto Coral, Flauta, Práticas Pedagógicas da professora A<sup>22</sup>...

Bernardo: todos esses [PROMS] são praticamente práticos fáceis de fazer e automaticamente podem ser aplicados diretamente. Agora vamos ler um livro aqui sobre o Método Suzuki<sup>23</sup>... Aonde nós vamos aplicar isso numa aula que não tem nem piano?" Fala de Bernardo com concordância de vários alunos da turma.

Em correlação à falta de práticas possíveis na sala de aula da Educação Básica, a maioria dos alunos concordou com a crítica feita por Gustavo: "Eu acho que tem um problema que vai um pouco além disso [pouca prática]. Via de regra, os professores não têm vivência de escola pública. A professora S é uma exceção à regra." (Gustavo).

Quando Estevam tentou argumentar em favor de outros professores, ocorreu o seguinte diálogo:

Estevam: Tem muitos professores que já foram da escola pública. O professor Z é um deles.

Dante: A aula dele é mais prática.

Gustavo: Está bem me fala outro [professor com experiência em escola pública]. Não tem. Acho que são só esses dois.

Bernardo levantou a questão dos métodos: "Acho que a questão não é quem foi [professor de ensino público]. Acho que a questão é qual método está sendo ensinado e aonde é que vai ser aplicado" (Bernardo).

Bernardo levanta a questão de que o importante seria ter maior conhecimento de métodos que pudessem ser aplicados em contextos de sala de aula, o que por um lado demonstra que ele ainda possui uma visão tecnicista, pois parte do pressuposto que as metodologias de ensino possam ser reproduzidas em sala de aula. Quanto a tal crítica, é sabido que a maioria das metodologias de ensino de música não podem ser aplicadas diretamente na Educação Básica brasileira, pois foram criadas na Europa, para serem realizadas em pequenos grupos, em geral em escolas especializadas. Isso não significa que alguns princípios dessas metodologias não possam ser úteis. Um dos aspectos da formação de professores no IVL é o desenvolvimento das competências e a reflexão para

<sup>22</sup>PROM do tema "Jogos pedagógicos para o ensino/aprendizagem da percepção musical"

<sup>23</sup>Método de aprendizado de violino desenvolvido por Shinichi Suzuki.

aplicar métodos, que devem ser pensados como sugestões de trabalho que podem (e devem) ser ajustadas para a própria prática.

Por outro lado, Dante apresenta uma crítica mais reflexiva, ao argumentar que sente falta no curso de uma maior aproximação do corpo docente com os problemas reais de sala de aula:

Tem uma grande parte dos professores que, sim, terminam a graduação, fazem um mestrado, prestam um concurso, entram para a universidade sem nunca ter entrado em sala de aula. É uma galera que foi bancada por pai, que foi bancada por mãe, não precisou trabalhar. E a gente só tem essa vivência [em sala de aula] porque a gente, eu pelo menos, preciso trabalhar para me manter na universidade. Acho que a maioria aqui. No ponto de vista de quem tem necessidade de trabalhar para se manter os professores não têm a consciência de que você precisa dar conta de 8, 9 matérias no semestre, trabalhar e chegar numa semana, ‘prova na semana que vem’, cheio de conteúdo e não quer saber o que você está vivendo. (Dante)

Carolina levantou um outro ponto: “Têm professores da licenciatura, que por mais que estão ali te falando sobre coisas e [inaudível] da licenciatura, não estão te formando para a realidade de uma licenciatura” (Carolina).

A distância dos professores formadores da sala de aula da Educação Básica também foi percebida por Carolina nas matérias cursadas na Faculdade de Educação:

A realidade em sala de aula é um assunto muito discutido nas matérias de educação. Pelo menos as matérias que eu fiz foram muito positivas nesse sentido de discutir a realidade em sala de aula. Não estar [em sala de aula], mas discutir. E ver outro viés também. (Carolina)

Apesar de considerar que os professores da Faculdade de Educação têm uma preocupação em debater a distância presente entre a universidade e a escola, Carolina é enfática em precisar que a distância é debatida, porém não é remediada.

Essa crítica aos professores, principalmente àquela apresentada por Dante, que alega que os professores, de classes sociais mais privilegiadas (“*gente que foi bancada por pai*”, na fala do aluno), mostra um perfil de aluno que não aceita mais imposições verticais, sem comprovação de proximidade real com a Educação Básica. Conforme já comentado, a expansão do número de pessoas nos cursos de graduação ampliou e diversificou tal público (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018, ANDIFES; FONAPRACE, 2016), antes formado por jovens de classe média alta. Logo, é de se esperar que as críticas sejam cada vez mais fortes.

Uma estudante (Carolina) não teve um momento preciso em que se deu conta de que o curso a estava formando para ser uma professora. Segundo a aluna: “Eu fui me dando conta ao longo do curso de que eu ia ser professora. Quer dizer, que o curso estava me formando para ser professora.”.

A estudante credita muita importância ao papel que os docentes desempenharam na mudança de sua percepção:

Essa coisa de se dar conta do fato de para que é o curso vem muito de determinados professores que têm esse intuito também de falar. Então professores que vem da educação. Dá para ver nos professores que estão na sala de aula, que passaram por anos em sala de aula, são os professores que botam você para se dar conta do que é estar em uma sala de aula (Carolina).

A segunda pergunta procurava examinar como os alunos prestes a se formarem se sentiam em relação a uma possível atuação em sala de aula no início da faculdade: Vocês se lembram como se sentiam no início do curso quanto à possibilidade de dar aulas em escolas? Em resposta a essa pergunta Dante declara que: “Foi no susto [...] Quando eu vi aquele turbilhão de matérias... Foi assim: passei entreguei os documentos e vi aquele monte de coisa para dar conta eu falei assim ‘eu acho que eu quero mais a *vibe* do Bacharelado” (Dante).

Mas o estudante completa falando que sente que sua atuação nas aulas particulares de instrumento e na escola de música em que trabalha mudou:

Hoje eu me sinto muito mais seguro em sala de aula. Porque eu tinha uma forma de trabalhar ‘assim, assim, assim’ [gesticulando uma evolução progressiva e regular]. Aqui eu digo que a gente desconstrói o conhecimento todo sabe? Aí você vai começando a traçar uma meta, uma linha e ‘poxa deu certo!’.” (Dante)

Ana levanta um tema já abordado por Bernardo: “Muitos métodos eu consigo utilizar, mas não da maneira que eu aprendi [na universidade]” (Ana).

Na turma de ingressantes estudada anteriormente (WALCBACH, 2015), foi percebida uma tendência ao ensino tecnicista, que privilegia métodos, almanaques e apostilas. Não se pode afirmar com certeza que Ana e Bernardo fazem parte da turma de ingressantes estudados. No entanto, essa é uma tendência que foi observada em várias turmas de ingressantes. Pode-se dizer, portanto, que esses alunos tinham uma visão tecnicista da carreira docente no início do curso. Essa visão não foi completamente modificada. Mas é importante mencionar que tanto Ana quanto Bernardo dão aulas

particulares de instrumento (piano e violino) e que até hoje se pautam muito no uso de métodos.

Em relação ao início do curso, Carolina declara que: “Eu me descobri uma pessoa muito interessada no assunto educação” (Carolina).

Ela completa:

Fazendo matérias de educação eu falava: ‘nossa tudo pode ser diferente’. Você tem muitos debates e textos interessantes você vendo novas estruturas escolares... [...] É basicamente isso, falando das salas de aula de educação das aulas no CCH e aqui também algumas, mas aqui bem menos, né?... Se questiona muito a estrutura escolar, se questiona muito o modelo escolar que a gente tem. Enfim né?... é essa coisa de a gente estar muito em sala de aula. Eu entrei lá [na faculdade de Educação] para um grupo de pesquisa que ia por esse caminho, que fala de desemparedamento das crianças. Eu fui vendo lá um modelo de educação que fazia, pelo menos alguns, faziam mais sentido do que isso que a gente está sendo formado aqui. (Carolina)

A opinião da aluna mostra que, aos poucos, o curso oferece oportunidade para se pensar em modelos de ensino que fujam do pragmatismo do tecnicismo, motivando o aluno a pensar mais criticamente.

### **4.3 Comparando as expectativas com a realidade**

A análise apresentada até aqui mostra a importância de se estudar as visões que os alunos trazem ao entrar no curso, pois:

[...] elucidar o papel das expectativas na retenção de estudantes pode ser valioso para instituições. Especificamente, retenção de estudantes proporciona às universidades a oportunidade de realizar sua missão de produzir acadêmicos e cidadãos educados ou contribuintes ao bem-estar social. Também ajuda a cumprir objetivos mais pragmáticos como elevar a reputação da instituição e geração de recursos para fundear a universidade. Minimizar o desgaste estudantil é de vital importância em grande número de níveis (PLEITZ et al., 2015, p. 89)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup>[...] elucidating the role of expectations in student retention may be of value to institutions. Specifically, student retention allows universities the opportunity to fulfill their mission of producing scholars and educated citizens or contributors to the welfare of society. It also helps them meet the more pragmatic goals of enhancing the reputation of the institution and generating the tuition money necessary to fund the university. Minimizing student attrition is of vital importance on a number of levels (PLEITZ et al., 2015, p. 89). Tradução minha.

Os estudantes chegam à Universidade com uma imagem idealizada do curso que escolheram cursar. Muitas vezes eles são muito jovens, vindo direto do Ensino Médio, e desconhecem por completo o ambiente acadêmico universitário. Deve-se observar que “[...] muitos estudantes ingressam nas universidades com expectativas ingênuas, e portanto, podem estar confiando em esquemas errôneos para preencher as lacunas de informação” (PLEITZ et al., 2015, p. 96)<sup>25</sup>. Por isso, a instituição deveria fazer um esforço em acolhê-los.

O IVL dispõe de muitas informações *online* em seu *site*, porém as respostas ao questionário submetido aos ingressantes evidenciam que ainda há um grande desconhecimento acerca do curso. E mesmo com estudantes mais familiarizados ao ambiente universitário, ou mesmo que tenham conhecimento do tornar-se professor, todos nós já passamos por “momentos em que percebemos que nossas experiências não correspondiam àquilo que esperávamos. É difícil antever como será a universidade e cada ingressante traz uma miríade de diferentes expectativas” (PLEITZ et al., 2015, p. 89)<sup>26</sup>. Segundo os autores, estudos “demonstraram que estudantes ingressantes tinham noções preconcebidas e expectativas correspondentes em relação à (a) vida social, (b) características institucionais, e (c) rigor acadêmico” (PLEITZ et al., 2015, p. 96)<sup>27</sup>. Nesta pesquisa, procurou-se conhecer as expectativas acadêmicas dos ingressantes e a visão de veteranos a respeito do curso. Nas respostas obtidas no questionário enviado aos veteranos, ficou evidente certa frustração, por parte de alguns respondentes, em relação à vida fora da universidade e às características acadêmicas do IVL. Seria importante, procurar conhecer as visões dos ingressantes em relação a outros pontos. As crenças que o ingressante traz consigo

[...] desempenham um papel muito importante e poderoso em prever comportamento estudantil subsequente, existe riqueza em investigar como suas realizações, ou o não cumprimento delas, influênciam o mais

---

<sup>25</sup>[...] many students are entering college with either unknown or naïve expectations and, therefore, may be relying on false schemas to fill in the missing information (PLEITZ et al., 2015, p. 96). Tradução minha.

<sup>26</sup>[...] remember those early moments of realizing that our experiences were not what we expected. It is difficult to anticipate what college will truly be like, and each individual student brings with them myriad different expectations (PLEITZ et al., 2015, p. 89). Tradução minha.

<sup>27</sup>[...] it appears that there are three distinct areas of expectations students are bringing with them. Specifically, findings demonstrated that incoming students have preconceived notions and corresponding expectations concerning (a) social life, (b) institutional characteristics, and (c) academic rigor (PLEITZ et al., 2015, p. 96). Tradução minha.

importante dos comportamentos estudantis – persistência na instituição (PLEITZ et al., 2015, p. 89)<sup>28</sup>.

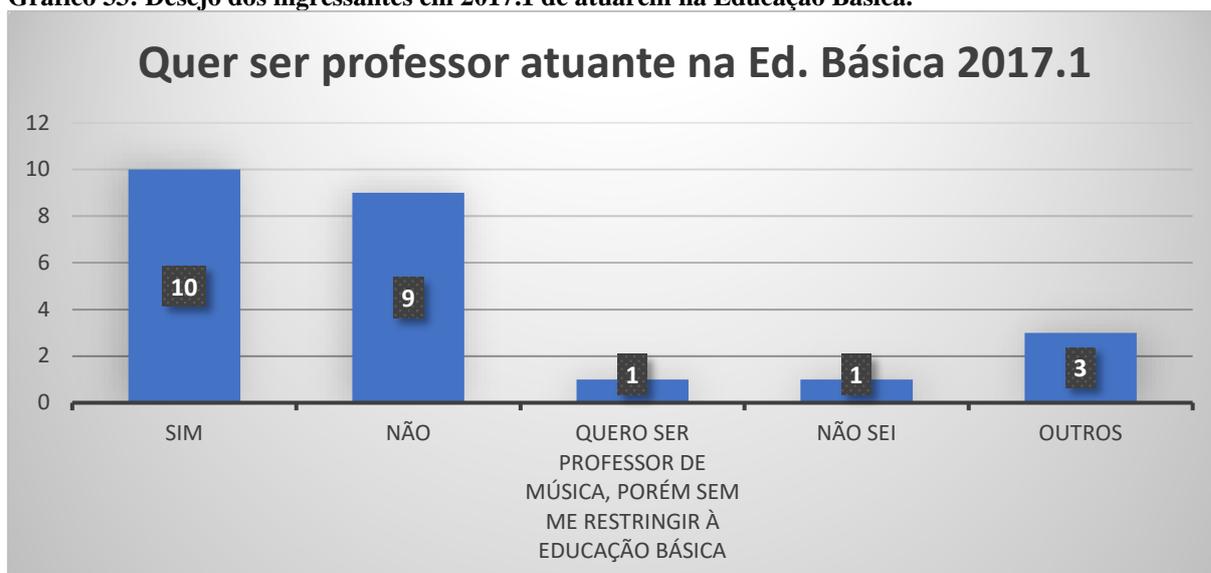
Conhecer melhor o estudante que ingressa pode ter como consequência um número mais alto de concluintes e veteranos mais satisfeitos com sua escolha de curso. O IVL já acolhe seus novos estudantes em uma reunião semestral voltada para os ingressantes. Porém, como algumas respostas dos veteranos mostram, muitas informações talvez não sejam absorvidas neste momento. Segundo Pletitz e colaboradores “Institutos de Ensino Superior podem beneficiar-se ao treinar estudantes a manifestar expectativas mais realistas dentro da instituição e dos domínios sociais da educação superior” (PLEITZ et al., 2015, p. 88)<sup>29</sup>. Para tanto, um acompanhamento mais próximo aos estudantes durante sua formação poderia ajudar, no sentido de que eles não cheguem na fase final dos seus estudos com a noção equivocada de que não há matérias específicas voltadas para as diferentes pedagogias da música ou perceberem que estão instrumentalizados para iniciar a profissão. É possível que nenhum curso de licenciatura prepare completamente uma pessoa para que se torne um bom professor, visto que a profissão se constrói na prática. Porém, é importante que se tenha mais debates, ainda durante a graduação, a respeito da formação e dos desafios da profissão, ajudando os alunos a perceberem a realidade da profissão que escolheram.

Afinal de contas, como mostram os gráficos a seguir, muitos dos ingressantes no curso de Licenciatura em Música não desejam se tornar professores atuantes na Educação Básica.

---

<sup>28</sup>Given that these beliefs often play a powerful and important role in predicting subsequent student behavior, there is fecundity in investigating how their fulfillment, or lack thereof, influences one of the most important student behavioral outcomes—persistence at the institution (PLEITZ et al., 2015, p. 89). Tradução minha.

<sup>29</sup>Institutions of higher education may benefit from training students to inculcate more realistic expectations within the institutional and social domains of higher education (PLEITZ et al., 2015, p. 88). Tradução própria.

**Gráfico 33: Desejo dos ingressantes em 2017.1 de atuarem na Educação Básica.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 34: Desejo dos ingressantes em 2017.2 de atuarem na Educação Básica.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 35: Desejo dos ingressantes em 2018.1 de atuarem na Educação Básica.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 36: Desejo dos ingressantes em 2018.2 de atuarem na Educação Básica.**

Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

Os dados obtidos com os ingressantes são consistentes com os dados obtidos pelo INEP no questionário do ENADE.

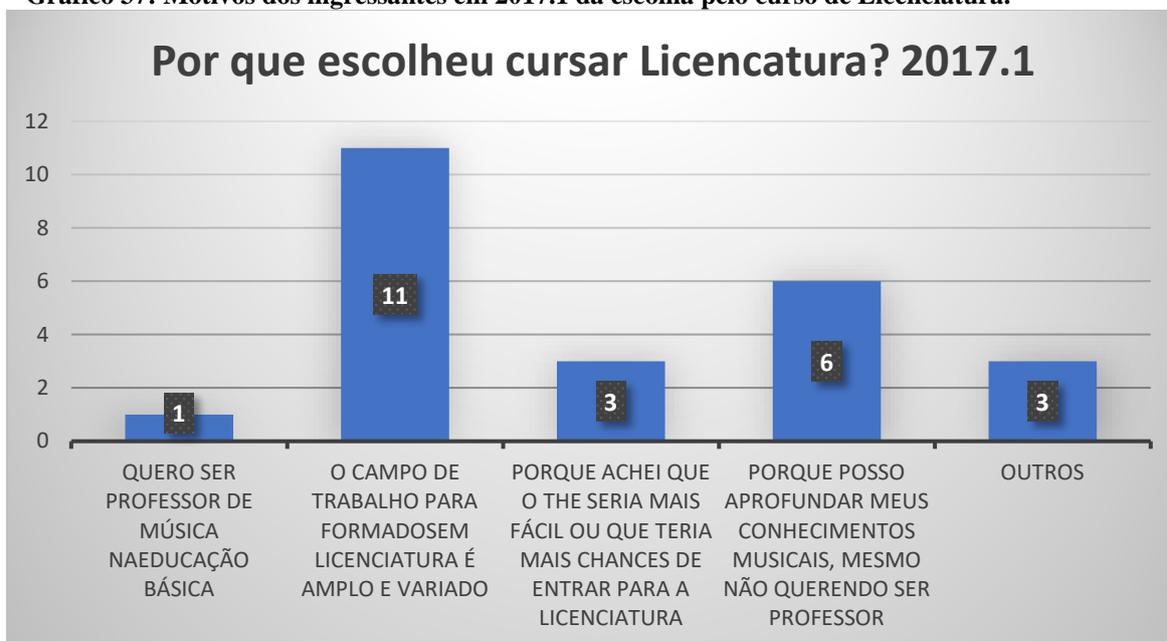
**Figura 9: Tabela representativa das respostas à pergunta “Onde você pretende atuar daqui a 5 anos?”**

Perspectiva de atuação no Magistério nos próximos 5 anos	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Em escola pública, como professor.	40,7%	25,9%	14,7%	41,1%	27,3%	13,7%
Em escola privada, como professor.	19,2%	10,6%	8,6%	25,3%	15,5%	9,8%
Em escola/instituição pública, na gestão educacional.	10,9%	7,2%	3,7%	9,8%	6,5%	3,3%
Em escola/instituição privada, na gestão educacional.	6,6%	4,7%	2,0%	8,6%	5,8%	2,7%
Em outro campo de atuação profissional não vinculado à educação.	22,6%	14,5%	8,1%	15,3%	10,0%	5,3%
Total	100,0%	62,9%	37,1%	100,0%	65,1%	34,9%

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2017

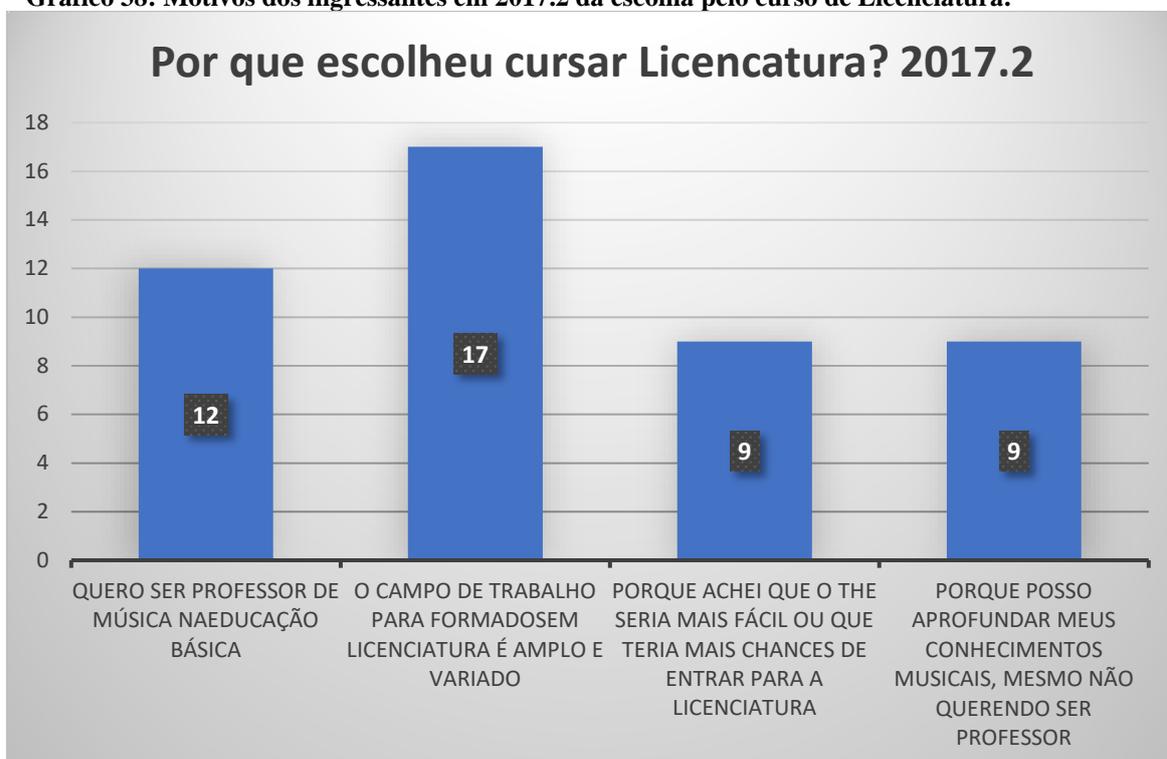
O Grupo Focal com os alunos veteranos também expôs que, apesar de estarem cursando uma Licenciatura, muitos alunos não desejam atuar como professores em sala de aula da Educação Básica. O que motivaria esses alunos a optarem pela Licenciatura?

**Gráfico 37: Motivos dos ingressantes em 2017.1 da escolha pelo curso de Licenciatura.**



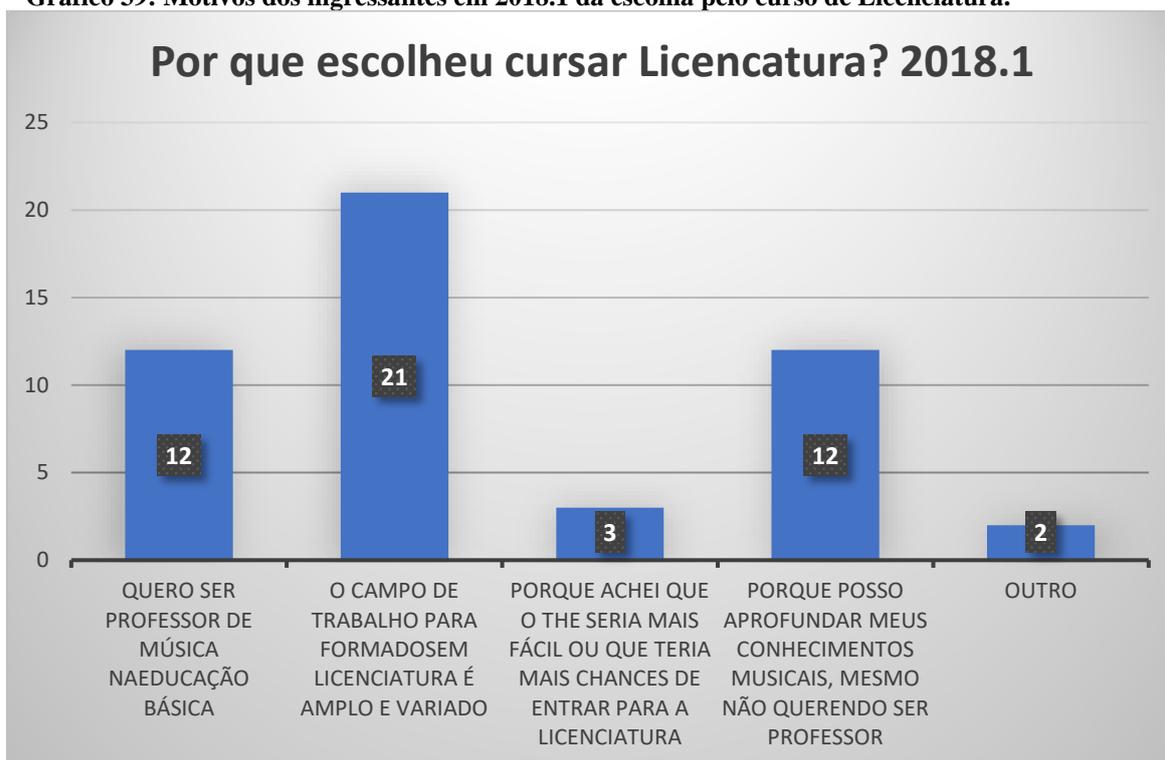
Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 38: Motivos dos ingressantes em 2017.2 da escolha pelo curso de Licenciatura.**



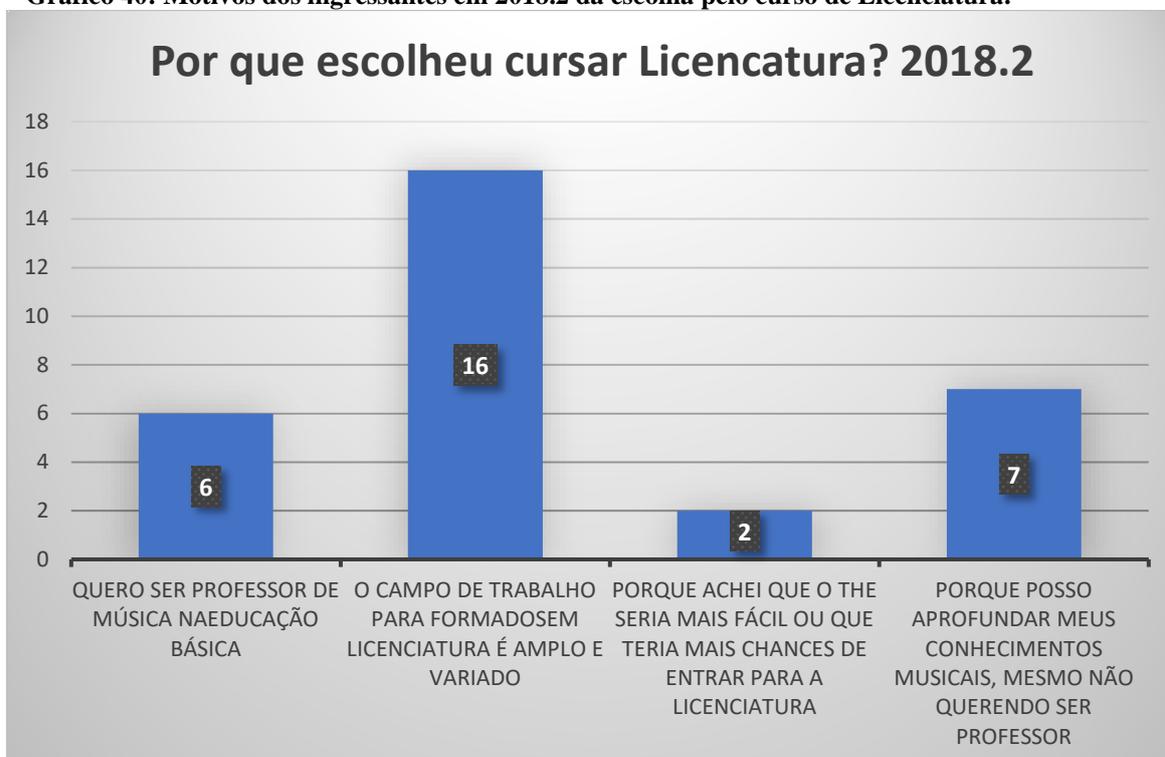
Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 39: Motivos dos ingressantes em 2018.1 da escolha pelo curso de Licenciatura.**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

**Gráfico 40: Motivos dos ingressantes em 2018.2 da escolha pelo curso de Licenciatura.**



Fonte: WALDBACH BRAGA, 2019.

O Grupo Focal realizado com os estudantes em fase de conclusão de curso confirma os dados obtidos junto aos ingressantes. Esta é uma dinâmica importante de ser repetida, pois esses dados são relevantes para o sucesso dos estudantes e para o desempenho do curso, devendo, portanto, ser acompanhados.

A maioria dos estudantes teve uma mudança de visão. Apenas dois alunos que participaram do Grupo Focal expressaram que sentiram falta de aprender melhor a trabalhar com métodos no Curso de Licenciatura em Música. Essa queixa pode aparentar ter um caráter tecnicista, mas pode apenas ter sido expressa de maneira pouco clara, pois, conhecer os métodos e aplicar seus princípios não significa, necessariamente, reproduzi-los como modelos prontos. Vale a pena ressaltar que esses dois estudantes não têm sua prática docente principal em sala de aula, mas dão aulas de instrumento que até hoje são pautadas em métodos tradicionais. Ou seja, atuam em aulas particulares ou em pequenos grupos que têm uma dinâmica muito diferente da sala de aula. Contudo, é importante ressaltar que, mesmo em aula de instrumentos, a aplicação dos métodos deve ser flexível e diversificada. Sempre deve existir alguma reflexão sobre sua aplicação e, em geral, múltiplos métodos são utilizados ao mesmo tempo. Para que o aluno progrida, é necessário avaliar quais métodos funcionam e em quais situações. A utilização e aplicação de métodos não exclui uma prática reflexiva, muito pelo contrário, a demanda.

Não se pode ter certeza se os participantes deste Grupo Focal fizeram parte da pesquisa anterior. Os questionários eram respondidos anonimamente. Mas se considerarmos a demora dos estudantes em conseguirem se formar (demonstrada no Capítulo 2) e tendo em vista que a disciplina MONO geralmente é cursada perto da conclusão, pode-se assumir que alguns dos 12 participantes possam estar entre os quase 90 ingressantes estudados em 2014 e 2015.

Um aspecto que não aparenta ter mudado para os estudantes é a falta de desejo de se tornarem atuantes em sala de aula, citando que o magistério se daria por uma questão de estabilidade financeira. Isso não significa um dado preocupante, pois a pesquisa de Oliveira (2018) mostra trajetórias de boas realizações com sujeitos que começaram a dar aulas apenas por necessidades financeiras. Oliveira concluiu que o comprometimento do professor com a carreira docente não diminui por causa da relutância em entrar em sala de aula.

Nem os ingressantes estudados em pesquisa anterior, nem os ingressantes atuais encaram a sala de aula como sua primeira opção. Em ambos os questionários, múltiplas

respostas eram possíveis à pergunta: “Por que você escolheu fazer Licenciatura?”. Um paralelo poder ser traçado entre as respostas obtidas com os ingressantes e as falas dos veteranos. O curso de Licenciatura possui estudantes que não têm como foco o magistério e forma professores que não desejam estar em sala de aula. Porém, o curso forma músicos que têm ciência da importância do trabalho que um professor desempenha em sala de aula e que reconhecem que dispõem dos recursos teóricos para, caso necessário, desempenharem a função.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou compreender se as expectativas de ingressantes do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, verificadas em pesquisa anterior (em 2014 e no 1º semestre de 2015), posteriormente sofreram alterações. Esta pesquisa tinha duas vertentes. Uma primeira que procurava averiguar o perfil dos alunos ingressantes e a segunda que questionava suas visões sobre o curso e suas expectativas. Para tanto, foram analisadas as respostas de um questionário aplicado nos primeiros dias de aula de uma disciplina obrigatória. Dando continuidade à pesquisa iniciada em 2014.2, foram apurados o perfil, as visões e expectativas dos estudantes ingressantes do 2º semestre de 2017 e do ano 2018.

A pesquisa com ingressantes mostrou que o perfil do estudante de Licenciatura em Música do IVL mostra-se compatível com o perfil de estudantes de outras Licenciaturas em Música e com o perfil averiguado pelo ENADE. Os ingressantes são, em sua maioria, homens que não desejam prioritariamente serem professores no Ensino Básico. Outras pesquisas que procuram averiguar o perfil socioeconômico dos estudantes universitários, como as pesquisas realizadas pelo INEP por meio dos questionários aplicados nas provas do ENEM e ENADE e o censo escolar, pesquisas do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES Brasileiras, realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace) confirmam as tendências que podem ser observadas no alunado do IVL. As graduações agora têm uma presença maior das minorias históricas do país em seu corpo discente, provenientes das classes sociais menos abastadas e vêm em sua maioria do ensino público.

Além do perfil e expectativas dos ingressantes, procurou-se, também, averiguar as visões que os mesmos tinham sobre o curso de Licenciatura em Música. Constatou-se que tanto os ingressantes pesquisados anteriormente, quanto os ingressantes da pesquisa atual tinham uma visão tecnicista do curso de licenciatura. Os estudantes acreditam que o curso apresenta métodos de ensino e de aplicação eficaz dos mesmos em sala de aula.

Com o intuito de compreender como se dá a formação dos professores de música no IVL nos dias de hoje, se fez um levantamento das diferentes legislações que regiam a

formação docente desde a fundação do IVL. As diferentes concepções apresentadas indicam o tecnicismo, o professor prático reflexivo e a formação por competências.

A fim de detectar se as vivências no curso de Licenciatura e Música mudavam as visões dos estudantes, foram questionados alunos em fase de conclusão de curso. Apesar dos alunos veteranos também não enxergarem o magistério e a possibilidade de exercício da profissão na Educação Básica como a opção preferida de carreira, muitos têm uma visão mais clara do curso de formação de professores oferecido pela instituição. Para os veteranos, as disciplinas mais esclarecedoras em relação ao trabalho de professores foram Processos de Musicalização (PROM) e Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Apesar de tecerem algumas críticas ao curso, entendem que o currículo do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO (implementado em 2006 e ainda vigente no ano de 2019) e a organização do seu programa atendem às necessidades do novo alunado.

Não se pode saber se os investigados em fase de conclusão de curso foram os mesmos investigados no ingresso entre 2014 e 2015, principalmente devido à natureza anônima dos questionários. Contudo, foi detectada uma continuidade nas visões e no perfil do aluno ingressante. Portanto, as mudanças compreendidas que ocorreram durante curso podem ser transferidas para o alunado geral do IVL.

Uma lacuna da pesquisa com ingressantes foi a falta de abordagem da questão da religiosidade na escolha do curso em música. É sabido que, mais recentemente, boa parte dos alunos vêm de uma vivência musical das igrejas. E dados obtidos no questionário aplicados aos ingressantes confirmam a presença do contexto religioso comum entre eles. Este é um dado importante, pois já na pesquisa de Travassos (1999) sobre os estudantes do IVL notava-se a emergência de músicos especialistas em música religiosa, fiéis de igrejas protestantes tradicionais ou evangélicas neopentecostais. O questionário não colocava como resposta uma opção que relacionasse a escolha pela música como consequência das experiências prévias nas religiões às quais os ingressantes pertenciam. Os dados também apontam para uma maioria de ingressantes provenientes de religiões evangélicas das mais diferentes denominações. Como é sabido, as igrejas empenham esforços na educação musical de seus membros, o que pode, de maneira indireta, influenciar na escolha profissional pela música.

Uma outra lacuna percebida no momento de acareação com os veteranos diz respeito à importância das vivências na universidade, principalmente no confronto com

estudantes de outros cursos e em outros *campi*, na ampliação de horizontes e na percepção da importância do magistério.

Uma das possibilidades de pesquisas futuras está na busca por uma maior compreensão a respeito dos motivos de evasão do curso.

Conclui-se que, por um lado, que o curso de Licenciatura em Música da UNIRIO tem características que ajudam a formar músicos capazes de atuarem em sala de aula e com um comprometimento ético com a profissão. Tal característica ficou comprovada na entrevista realizada no encontro com o Grupo Focal, na qual foi possível perceber que em uma expectativa do ingressante que buscava um modelo de formação tecnicista, em seu sentido mais restrito (voltado à mera instrumentalização), houve mudanças em relação às expectativas para um modelo de formação mais reflexivo. Por outro lado, nem todos os alunos pensam positivamente sobre suas vivências na universidade, demonstrando suas inquietações no que diz respeito à necessidade de se ter maior ligação entre as demandas exigidas para a atuação na Educação Básica e as disciplinas oferecidas no curso.

## Referências

ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical. **Minuta**. Natal, Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/14YzXGyop5FBIaKAnTh6HJo53GCUGC8\\_R/view](https://drive.google.com/file/d/14YzXGyop5FBIaKAnTh6HJo53GCUGC8_R/view)>. Acesso em: 22 jan. 2019

ALVES, W. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263-280, 1 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28048/29850>>. Acesso em: 18 nov. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **IV PESQUISA DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS: 2014**. Uberlândia, julho de 2016. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf)>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

ANDRÉ, Marli E. D. A; ALMEIDA, Patrícia Albieri; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete Ferragut; CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação educacional**, vol. 12, 2012, p. 11-123. Disponível em: <[http://www.candidaturas.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1205\\_O\\_Papel\\_Professor\\_Formador\\_Praticas\\_Licenciatura.pdf](http://www.candidaturas.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1205_O_Papel_Professor_Formador_Praticas_Licenciatura.pdf)>. Acesso em: 09 dez 2017

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. O perfil acadêmico dos alunos do Curso de Música da Universidade de Brasília - UnB. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013. Pirenópolis, **Anais...** Disponível em Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf)> Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: **Relatório Síntese de Área: Música (Licenciatura)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Musica\\_Licenciatura.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Musica_Licenciatura.pdf)> Acesso em 17 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: **Relatório Síntese de Área: Pedagogia (Licenciatura)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Pedagogia\\_Licenciatura.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Pedagogia_Licenciatura.pdf)> Acesso em 17 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 (dez) anos**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 08.07.2018

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology** p. 77-101, 2006.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 2003. Dissertação (Mestre em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, p 27-36, set. 2004. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed11/revista11\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo3.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, 20, dec. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90/75>>. Acesso em: 17 Jun. 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

FERNANDES, Vinicius Santos. Universidade e movimentos sociais pelo acesso e permanência no ensino público superior. IN: HERINGER, Rosana (Org.). Democratização da Educação Superior no Brasil Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados. **Cadernos do GEA**, n. 7, jan.-jun. 2015. E-ISSN 259-9934. p. 32- 34. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=caderno-gea-n7-democratizacao-da-educacao-superior-no-brasil-novas-dinamicas-dilemas-e-aprendizados>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. O perfil dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFPI: em busca de informações para a reformulação do PPC. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** v.2, 2017. Disponível em <[http://abemeducao musical.com.br/anais\\_congresso/v2/index.html](http://abemeducao musical.com.br/anais_congresso/v2/index.html)>. Acesso em: 11 jan 2018.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

\_\_\_\_\_. Prática Musical na Escola Pública do Rio de Janeiro. **Interlúdio**. Ano 4, n. 6, p. 38 – 47, 2016.

GALASIŃSKI, Dariusz; KOZŁOWSKA, Olga. Questionnaires and Lived Experience: Strategies of Coping with the Quantitative Frame. **Qualitative Inquiry**. Vol. 16, ed. 4, p. 271 – 284. Dezembro de 2009. Disponível em <<https://doi-org.ez39.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1077800409354068>>.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília. UNESCO, 2009, 294p.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação v. 10. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, UNESCO, 2019. 351 p. ISBN: 978-85-7652-239-3. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>>. Acesso em: 12 de maio de 2019

GAUTHIER Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie, SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Trad. Francisco Pereira. 3ª Ed. Ijuí; Editora Unijuí, 2013. 480 p. 1ª versão 1977.

GHIRALDELLI JR., Paulo. O que é um “bom professor”? o professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo. **Educação e Filosofia**. Volume 11, Números 21 e 22, jan./jun. e jul./dez. 1997, p. 245-262. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia. 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/895/812>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas

teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, págs. 49-58, set. 2006. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15\\_artigo5.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo5.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF** (Impr.), Itatiba, v. 13, n. 2, p. 155-164, dez. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 25 set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>.

LOPES, José Guilherme da Silva; SILVA JUNIOR, Luiz Alberto. ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DO PENSAMENTO DOCENTE ESPONTÂNEO DE INGRESSANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte) Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 131-148, abr. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172014000100131&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172014000100131&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 25 set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172014160209>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, p. 37-45, set. 2004. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo4.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

ROCHA, Inês de Almeida. Formação de professores de música: modelos em disputa. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 9., 2017, João Pessoa. **Anais....** João Pessoa, 2017. Disponível em: <<http://www.ixcbhe.com/anais.php>> Acesso em: 25.06.2018

MARTINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2013. Pirenópolis, **Anais...** Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp)> Acesso em: 15 nov. 2018.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de Licenciatura em **Música.Música Hodie**, vol. 7, n 2, p.89-108, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/issue/view/506>>. Acesso em: 17 nov. 2018>.

MENDES, Carolina Monteiro Teixeira Carvalho. **A formação docente no curso de licenciatura em música da UNIRIO: repensando a forma de atuação para o ensino básico**, 2016. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**. Vol. 06, No 12, Jan-Abr/2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.243>. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/340>>. Acesso em: 25 maio 2019.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *IN*: GATTI, Bernardete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NCOLETTI, Maria da Graça (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed. São Paulo. Editora Unesp, 2013, p. 199 - 210

OLIVEIRA, Andre Santos Ferreira de. **Do que é possível “Dar Conta”?** **Profissionalização e Saberes Docentes na Prática de Professores de Música no Município do Rio de Janeiro**. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 7, p.7-19, 2002. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427>>. Acesso em: 18 Nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, 49-56, mar. 2007. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291/221>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010a, 2ª ed. ampliada e revisada.

\_\_\_\_\_. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, 25-33, mar. 2010b. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23\\_texto3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto3.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p. Disponível em <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/10-novas-competencias-para-ensinar.pdf> >. Acesso em: 24 jan. 2019

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio Curricular e Prática – os conceitos de prática presente nos cursos de formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 22-80

PLEITZ, Jacob D.; MACDOUGAL, Alexandra E.; TERRY, Robert A.; BUCKLEY, M. Ronald; CAMPBELL, Nicole J.. *Great Expectations: Examining the Discrepancy*

Between Expectations and Experiences on College Student Retention. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**. 2015, Vol 17(I), p. 88-104. DOI: 10.1177/1521025115571252. Acesso em: 15 nov. 2018

REGO, Thaís Cristina Figueiredo. Utilização de grupos focais em teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Multitexto**. 2013, v. 2, n. 01. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/issue/view/6>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

ROCHA, Inês de Almeida. Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical e formação do professor de música no Brasil nas décadas de 1940 e 1950. In: José María Hernandez Díaz. (Org.). **Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica** (ss. XVI-XXI). 1ed. Salamanca: Hergar Ediciones Antena, v. 1, p. 1-9, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de música: modelos em disputa. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 9., 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2017. Disponível em: <<http://www.ixcbhe.com/anais.php>> Acesso em: 25.06.2018

\_\_\_\_\_. Música para a juventude: práticas de educação musical, canto orfeônico e manuais escolares no Colégio Pedro II. In: XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), 2014, Toluga. **Anais...** Toluga: El Colegio Mexiquense/ SOMEHDE, 2014. v. 1. p. 4843-4854.

SANTOS, Regina M. Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina M. Simão (Org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165-210

SCHÖN, Donald A.. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

SILVA, Marjorie Cristina Rocha da; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros; LOPES, Fernanda Luzia. Diferenças entre gênero e perfil sócio-econômico no Exame Nacional de Desempenho do Estudante. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba SP, v. 15, n. 3, p. 185-x202, nov. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772010000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000300010)> Acesso em: 14 jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000300010>

SOARES, Adriana Benevides; FRANCISCHETTO, Vanuza; DUTRA, Betânia Marques; MIRANDA, Jaqueline Maia de; NOGUEIRA, Cátia C. de C., LEME, Vanessa R., ARAÚJO, Alexandra M.; ALMEIDA, Leandro S.. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 49-60, Apr. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712014000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 de setembro de 2017.

SOARES, José.; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. Disponível em

<<https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/ebook-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2017.

SOBREIRA, Silvia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. A Educação musical e principais legislações: de Villa-Lobos aos dias atuais. **Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro Segundo**. Vol. 5 n. 17, p.10-28, 2017. Rio de Janeiro-RJ. ISSN 2594-407X. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1799/1291>>. Acesso em 20 jan. 2019.

TRAVASSOS, Elisabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71831999000200119&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71831999000200119&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831999000200006>.

UNIRIO. **Proposta de alteração curricular**. 2006. Projeto pedagógico (Licenciatura Em Música. Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/graduacao/licenciatura-emmusica/licenciatura\\_projeto\\_pedagogico\\_ivl\\_unirio.pdf](http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/graduacao/licenciatura-emmusica/licenciatura_projeto_pedagogico_ivl_unirio.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2018

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosana. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina Brasil e Chile. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 72 p. 1-36, jul. 2017. ISSN 1068-2341. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2799/1936>>. Acesso em: 01 mar. 2019. DOI:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799>.

VENTURA, Ricardo. **O Instituto Villa-Lobos e a Música Popular**. 2005. Disponível em: <<http://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>>. Acesso em: 06.07.2018.

WALDBACH BRAGA, Anke. **O perfil do ingressante no curso de licenciatura em música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e sua ideia de formação docente**. 2015. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/ankebraga.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

## Anexos

### Anexo 1: Questionário online aos estudantes ingressantes de 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2:

29.1.2019

Conhecendo os alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO

#### Conhecendo os alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO

##### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**OBJETIVO DO ESTUDO:** O objetivo deste projeto é conhecer os ingressantes do curso de Licenciatura. As perguntas visam obter dados relativos ao gênero, idade, religião, pertencimento racial, situação econômica, preferências musicais, domínio de softwares como o Word ou de aplicativos ligados à música, além da formação anterior ao período de ingresso na Universidade.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar deste estudo ou de não responder a todas as perguntas, caso sinta-se constrangido. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este estudo, basta dar prosseguimento e responder ao questionário aqui apresentado.

**RISCOS:** Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações a serem coletadas são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

**BENEFÍCIOS:** Sua entrevista ajudará a Instituição a compreender melhor seus alunos, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

**CONFIDENCIALIDADE:** Seu anonimato está garantido e nenhuma publicação partindo deste questionário revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa está sendo realizada no Instituto Villa-Lobos. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós Graduação em música sendo a pesquisadora principal a Profa Silvia Sobreira. A investigadora está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, entre em contato pelo email [silviasobreira2009@gmail.com](mailto:silviasobreira2009@gmail.com), ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 - e-mail [cep.unirio09@gmail.com](mailto:cep.unirio09@gmail.com). Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a pesquisadora do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

\* Required

1. Caro participante, embora seja de grande utilidade para esta pesquisa obter o maior número de dados a respeito dos ingressantes, as perguntas aqui apresentadas não são de resposta obrigatória. Em hipótese alguma seu nome será divulgado. \*

Check all that apply.

OK

2. Li e aceito o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar desta pesquisa. \*

Mark only one oval.

Sim

3. 1-Gênero \*

Mark only one oval.

Feminino

Masculino

Outro

4. 2- Idade \*

\_\_\_\_\_

29.1.2019

Conhecendo os alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO

**5. 3-Pertencimento racial\****Mark only one oval.*

- Negro/pardo  
 Amarelo  
 Indígena  
 Branco

**6. 4-Qual é a sua religião\****Mark only one oval.*

- Católica  
 Cristã Evangélica ou protestante  
 Sou Agnóstico/a  
 Sou ateu/ateia  
 Judeu  
 Culto afro-brasileiro  
 Espírita

**7. 5-Onde você mora\****Mark only one oval.*

- Zona Sul  
 Zona Norte  
 Zona Oeste  
 Centro  
 Outro Município

**8. 6- Quanto tempo, em média, em minutos, você leva para chegar na UNIRIO? Ex: 90\*****9. 7-Você mora:\****Mark only one oval.*

- Com os pais  
 Com esposa/marido  
 Outros

**10. 8- Tem filho(s)?\****Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

**11. 9-Qual tipo de escola você estudou na maior parte de sua formação?\****Mark only one oval.*

- Pública  
 Particular

**12. 10-Você entrou na universidade pelo sistema de cotas?\****Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

29.1.2019

Conhecendo os alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO

13. **11-Marque a opção para a escolaridade mais alta de um dos pais ou responsável em sua criação\***

*Mark only one oval.*

- Primeiro grau completo (Equivalente ao final do atual 4º ciclo do Ensino Fundamental ou 9º ano)
- Segundo grau completo (Equivalente ao final do atual Ensino Médio)
- Graduação
- Pós-Graduação
- Primeiro grau incompleto
- Other: \_\_\_\_\_

14. **12-Com relação à sua situação econômica e facilidade de prosseguir no curso, você poderia dizer que\***

*Mark only one oval.*

- Não conseguirei cursar sem bolsa
- Terei muita dificuldade de cursar sem bolsa
- Posso cursar sem maiores problemas

15. **13- Possui computador ou laptop?\***

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

16. **14- Possui smartphone?\***

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

17. **15- Predominantemente, para fazer trabalhos escolares, você usa\***

*Mark only one oval.*

- Celular
- Computador

18. **16-Tem alguma atividade profissional remunerada?\***

*Mark only one oval.*

- Não
- Sim

29.1.2019

Conhecendo os alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO

## 19. 17- Qual é seu principal instrumento? \*

*Mark only one oval.*

- Canto
- Piano/Teclado
- Violão
- Baixo Elétrico
- Guitarra
- Violino
- Viola
- Violoncelo
- Contrabaixo acústico
- Flauta
- Oboé
- Clarinete
- Fagote
- Trompa
- Trombone
- Percussão
- Cavaquinho
- Bandolim

## 20. 18- Por que escolheu a UNIRIO? \*

*Mark only one oval.*

- Indicação de amigos ou conhecidos
- Pela fama de seus professores
- Por ser mais próxima da MPB
- Outro
- Other: \_\_\_\_\_

## 21. 19- Você tinha conhecimento que os exames dos anos anteriores do THE estavam disponibilizados na página do IVL? \*

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

## 22. 20- Você quer ser professor de Música, atuando na escola de Educação Básica? \*

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não
- Ainda não decidi
- Other: \_\_\_\_\_

## 23. 21- Por que você escolheu a Licenciatura? \*

*Check all that apply.*

- Quero ser professor de Música na Educação Básica
- O campo de trabalho para formados em licenciatura é amplo e variado
- Porque achei que o THE seria mais fácil ou que teria mais chances de entrar para a Licenciatura
- Porque posso aprofundar meus conhecimentos musicais, mesmo não querendo ser professor
- Outro

29.1.2019

Conhecendo os alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO

24. 22- O que você espera do curso de Licenciatura? \*

---

---

---

---

---

25. 23-Quais as habilidades que um músico precisa desenvolver para se tornar um professor de música \*

---

---

---

---

---

26. 24-Qual a parte do THE foi mais difícil? (Marque quantas achar necessário) \*

*Check all that apply.*

- Teoria  
 Solfejo  
 Prova de Instrumento

27. 25-Como você se preparou para o exame? \*

*Mark only one oval.*

- Sozinho  
 Aulas pagas  
 Em minha escola, no Ensino Médio  
 Em minha Igreja  
 Em uma ONG  
 Escola de Música Villa-Lobos  
 FAETC  
 Conservatório Brasileiro de Música  
 Curso Técnico da UFRJ  
 Colégio Pedro II ou CAPS

28. 26-Você teve aulas de Música na escola regular? \*

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

29. 27-Comente sua experiência de aulas de música na escola regular \*

---

29.1.2019

Conhecendo os alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO

30. **Um28- Qual tipo de música você toca e gosta de ouvir? (Marque quantas achar necessário) \****Check all that apply.*

- Apenas músicas de minha religião ou que não entrem em confronto com esta
- Samba
- MPB
- Erudita
- Pagode
- Funk
- Rock
- Choro
- Forró
- Tenho gosto variado, não me prendo a estilos

31. **29-Usa o Whats app? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

32. **30- Usa o Facebook? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não
- Pouco

33. **31-Sabe usar o Word? \****Mark only one oval.*

- Pouco
- Não sei usar
- Uso sem problemas

34. **32-Sabe passar um vídeo do youtube para seu computador ou outra mídia? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

35. **33-Usa sites de compartilhamento de música? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não
- Nem sei bem do que se trata

36. **34-Com que frequência abre seus e-mails? \****Mark only one oval.*

- Quase todos os dias
- Apenas quando recebo notificação no celular
- Quase nunca

37. **35- Saber escrever música no computador? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não



## Anexo 2: Questionário online enviado aos alunos veteranos

29.1.2019

Conhecendo os alunos veteranos da Licenciatura em Música da UNIRIO - Questionário piloto

### Conhecendo os alunos veteranos da Licenciatura em Música da UNIRIO - Questionário piloto

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**OBJETIVO DO ESTUDO:** O objetivo deste projeto é conhecer os alunos do curso de Licenciatura. As perguntas visam obter dados relativos ao gênero, idade, religião, pertencimento racial, situação econômica, preferências musicais, domínio de softwares como o Word ou de aplicativos ligados à música, além da formação anterior ao período de ingresso na Universidade.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar deste estudo ou de não responder a todas as perguntas, caso sinta-se constrangido. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este estudo, basta dar prosseguimento e responder ao questionário aqui apresentado.

**RISCOS:** Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações a serem coletadas são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

**BENEFÍCIOS:** Sua entrevista ajudará a Instituição a compreender melhor seus alunos, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

**CONFIDENCIALIDADE:** Seu anonimato está garantido e nenhuma publicação partindo deste questionário revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa está sendo realizada no Instituto Villa-Lobos. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós Graduação em música sendo a pesquisadora principal a Profª Silvia Sobreira. A investigadora Anke Waldbach Braga está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, entre em contato pelo email [waldbach.anke@gmail.com](mailto:waldbach.anke@gmail.com), ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 - e-mail [cep.unirio09@gmail.com](mailto:cep.unirio09@gmail.com). Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a pesquisadora do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

\* Required

1. **Caro participante, embora seja de grande utilidade para esta pesquisa obter o maior número de dados a respeito dos ingressantes, as perguntas aqui apresentadas não são de resposta obrigatória. Em hipótese alguma seu nome será divulgado. \***

*Check all that apply.*

OK

2. **Li e aceito o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar desta pesquisa. \***

*Check all that apply.*

Sim

3. **Qual o semestre que você ingressou no IVL?**

\_\_\_\_\_

4. **Qual o semestre que você prevê se formar?**

\_\_\_\_\_

5. **Se sua previsão se concretizar quantos semestres você precisou para se formar e Licenciatura?**

\_\_\_\_\_

29.1.2019

Conhecendo os alunos veteranos da Licenciatura em Música da UNIRIO - Questionário piloto

6. O curso atendeu às suas expectativas de quando você se inscreveu em Licenciatura em Música no IVL? Por favor explique o porquê.

---

---

---

---

---

7. Segundo a sua opinião o curso preparou você, músico, para atuar em sala de aula como professor? Por favor explique o porquê.

---

---

---

---

---

8. Há algum comentário que você gostaria de fazer?

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

### Anexo 3: Questionário para alunos ingressantes 2014 e 2015

1- Idade

- a. > 18 anos
- b. Entre 18 e 24
- c. Entre 25 e 30
- d. < 30 anos

2- Sexo

- a. Feminino
- b. Masculino

3- Aonde você mora?

- a. Zona Sul
- b. Zona Norte
- c. Zona Oeste
- d. Grande Rio?
- e. Outro, qual? \_\_\_\_\_

- 4- Sua formação musical é
- Aprendizado informal de música popular
  - Aulas particulares
  - Conservatório
  - Igreja
  - Outro, qual? \_\_\_\_\_
- 5- Por que você escolheu licenciatura?
- Quero ser professor;
  - Prefiro ser instrumentista, mas ser professor é uma opção de trabalho;
  - É uma maneira mais fácil de ingressar na UNIRIO, depois posso pedir transferência para outro curso que me interesse mais;
  - Necessito de um diploma para realizar concursos públicos;
  - Outro, qual? \_\_\_\_\_
- 6- Por que você escolheu a UNIRIO
- Qualidade do corpo docente
  - Melhor curso do Rio de Janeiro
  - Indicação
  - Ênfase em MPB
  - Grade mais abrangente
  - Outro, qual? \_\_\_\_\_
- 7- Com que idade começou a estudar música
- >10
  - >10-18<
  - <18
- 8- Por que?
- Interesse e/ou afinidade por música
  - Influência da família
  - Contato na Igreja
  - Matéria escolar
  - Outro, qual? \_\_\_\_\_
- 9- O que você espera aprender no curso?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 10- Em sua opinião, quais as habilidades que um músico precisa desenvolver para se tornar professor de música?

---

---

11- Em sua opinião, qual é a função que o ensino de música deve ocupar na educação do indivíduo?

- a. Um meio para facilitar a socialização;
- b. Desenvolver a memória e outras habilidades necessárias nas demais disciplinas
- c. Ampliar o conhecimento cultural
- d. Legitimar a cultura musical do estudante

12- Você acha importante que as escolas regulares ofereçam a disciplina música como componente obrigatório? Por que?

---

---